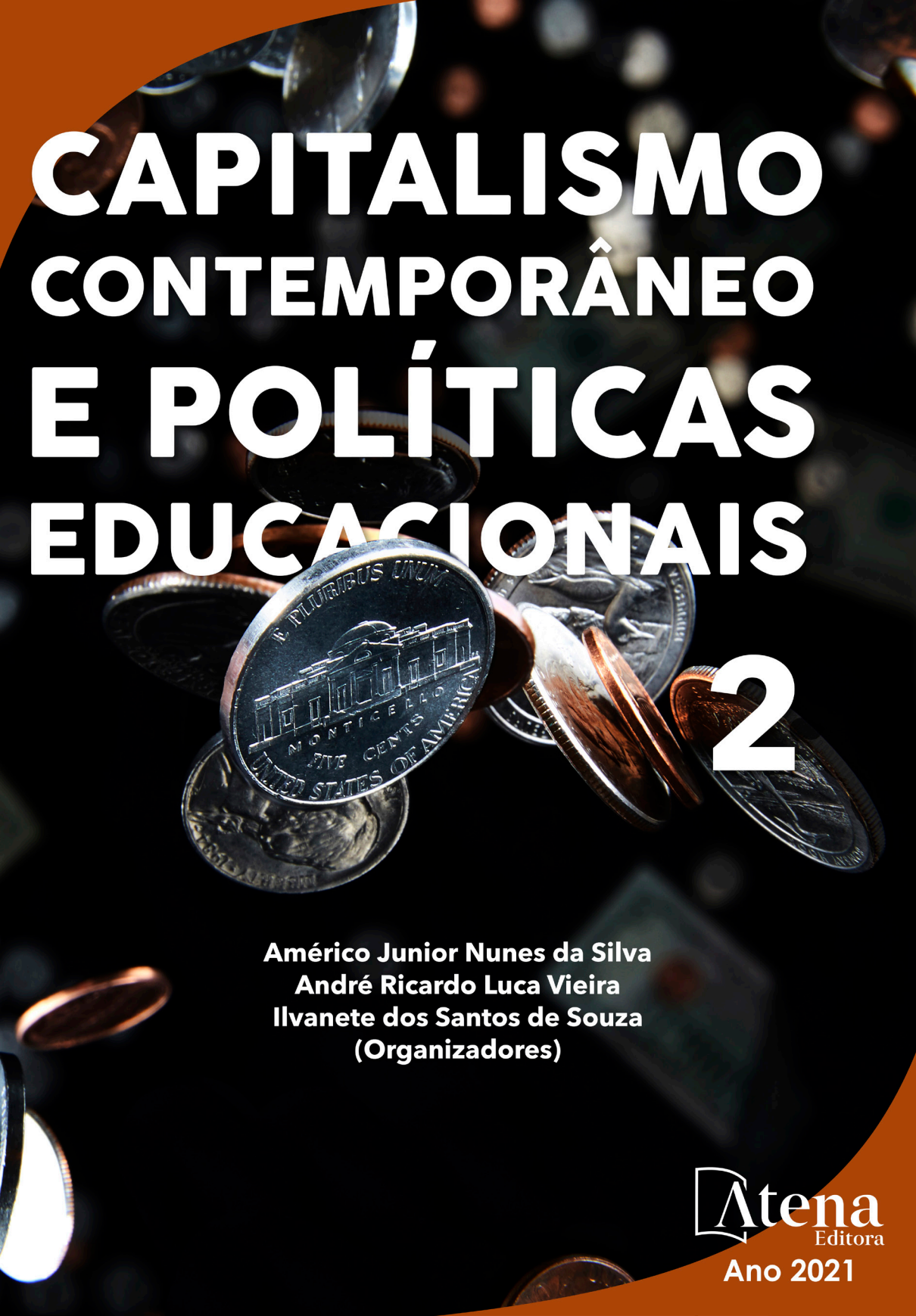
CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS



2

Américo Junior Nunes da Silva
André Ricardo Luca Vieira
Ilvanete dos Santos de Souza
(Organizadores)

Atena Editora
Ano 2021

CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

2

Américo Junior Nunes da Silva
André Ricardo Luca Vieira
Ilvanete dos Santos de Souza
(Organizadores)

Atena Editora
Ano 2021

Editora Chefe
Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Assistentes Editoriais
Natalia Oliveira
Bruno Oliveira
Flávia Roberta Barão
Bibliotecária
Janaina Ramos
Projeto Gráfico e Diagramação
Natália Sandrini de Azevedo
Camila Alves de Cremo
Luiza Alves Batista
Maria Alice Pinheiro
Imagens da Capa
Shutterstock
Edição de Arte
Luiza Alves Batista
Revisão
Os Autores

2021 *by Atena Editora*
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2021 Os autores
Copyright da Edição © 2021 Atena Editora
Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Atena Editora
Ano 2021

Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant'Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof. Dr. Arinaldo Pereira da Silva – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Profª Drª Carla Cristina Bauermann Brasil – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Jayme Augusto Peres – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Atena Editora
Ano 2021

Ciências Biológicas e da Saúde
Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Daniela Reis Joaquim de Freitas – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Débora Luana Ribeiro Pessoa – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Elizabeth Cordeiro Fernandes – Faculdade Integrada Medicina
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Fernanda Miguel de Andrade – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Dr. Fernando Mendes – Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Saúde de Coimbra
Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Jefferson Thiago Souza – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Maria Tatiane Gonçalves Sá – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federacl do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Dr. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino
Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Welma Emidio da Silva – Universidade Federal Rural de Pernambuco

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias
Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Profª Drª Ana Grasielle Dionísio Corrêa – Universidade Presbiteriana Mackenzie
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Cleiseano Emanuel da Silva Paniagua – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Prof. Dr. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Érica de Melo Azevedo – Instituto Federal do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande

Atena Editora
Ano 2021

Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann Junior – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Priscila Tessmer Scaglioni – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Sidney Gonçalo de Lima – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Linguística, Letras e Artes
Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Edna Alencar da Silva Rivera – Instituto Federal de São Paulo
Profª DrªFernanda Tonelli – Instituto Federal de São Paulo,
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Conselho Técnico Científico
Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
Profª Ma. Adriana Regina Vettorazzi Schmitt – Instituto Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Alex Luis dos Santos – Universidade Federal de Minas Gerais
Prof. Me. Alexsandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional
Profª Ma. Aline Ferreira Antunes – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Amanda Vasconcelos Guimarães – Universidade Federal de Lavras
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Ma. Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Drª Andrezza Miguel da Silva – Faculdade da Amazônia
Profª Ma. Anelisa Mota Gregoleti – Universidade Estadual de Maringá
Profª Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
Prof. Me. Armando Dias Duarte – Universidade Federal de Pernambuco
Profª Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Profª Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Me. Carlos Augusto Zilli – Instituto Federal de Santa Catarina
Prof. Me. Christopher Smith Bignardi Neves – Universidade Federal do Paraná
Profª Drª Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Profª Drª Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Clécio Danilo Dias da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília
Profª Ma. Daniela Remião de Macedo – Universidade de Lisboa

Atena Editora
Ano 2021

Profª Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Me. Edevaldo de Castro Monteiro – Embrapa Agrobiologia
Prof. Me. Edson Ribeiro de Britto de Almeida Junior – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases
Prof. Me. Eduardo Henrique Ferreira – Faculdade Pitágoras de Londrina
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Me. Ernane Rosa Martins – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí
Prof. Dr. Everaldo dos Santos Mendes – Instituto Edith Theresa Hedwing Stein
Prof. Me. Ezequiel Martins Ferreira – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Me. Fabiano Eloy Atílio Batista – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Prof. Me. Francisco Odécio Sales – Instituto Federal do Ceará
Prof. Me. Francisco Sérgio Lopes Vasconcelos Filho – Universidade Federal do Cariri
Profª Drª Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
Prof. Me. Givanildo de Oliveira Santos – Secretaria da Educação de Goiás
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro
Profª Ma. Isabelle Cerqueira Sousa – Universidade de Fortaleza
Profª Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. José Carlos da Silva Mendes – Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social
Prof. Me. Jose Elyton Batista dos Santos – Universidade Federal de Sergipe
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
Profª Drª Juliana Santana de Curcio – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFPA
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis
Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR
Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
Profª Ma. Lilian de Souza – Faculdade de Tecnologia de Itu
Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
Profª Drª Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe
Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná
Profª Ma. Luana Ferreira dos Santos – Universidade Estadual de Santa Cruz
Profª Ma. Luana Vieira Toledo – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
Prof. Me. Luiz Renato da Silva Rocha – Faculdade de Música do Espírito Santo
Profª Ma. Luma Sarai de Oliveira – Universidade Estadual de Campinas
Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos

Atena Editora
Ano 2021

Prof. Me. Marcelo da Fonseca Ferreira da Silva – Governo do Estado do Espírito Santo
Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior
Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
Profª Ma. Maria Elanny Damasceno Silva – Universidade Federal do Ceará
Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Prof. Dr. Pedro Henrique Abreu Moura – Empresa de Pesquisa Agropecuária de Minas Gerais
Prof. Me. Pedro Panhoca da Silva – Universidade Presbiteriana Mackenzie
Profª Drª Poliana Arruda Fajardo – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Rafael Cunha Ferro – Universidade Anhembi Morumbi
Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Renan Monteiro do Nascimento – Universidade de Brasília
Prof. Me. Renato Faria da Gama – Instituto Gama – Medicina Personalizada e Integrativa
Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Me. Robson Lucas Soares da Silva – Universidade Federal da Paraíba
Prof. Me. Sebastião André Barbosa Junior – Universidade Federal Rural de Pernambuco
Profª Ma. Silene Ribeiro Miranda Barbosa – Consultoria Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão
Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
Profª Ma. Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana
Profª Ma. Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho – Universidade Federal do Piauí
Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné – Colégio ECEL Positivo
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Atena Editora
Ano 2021

Capitalismo contemporâneo e políticas educacionais 2

Bibliotecária: Janaina Ramos
Diagramação: Luiza Alves Batista
Correção: Giovanna Sandrini de Azevedo
Edição de Arte: Luiza Alves Batista
Revisão: Os Autores
Organizadores: Américo Junior Nunes da Silva
André Ricardo Lucas Vieira
Ilvanete dos Santos de Souza

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C244 Capitalismo contemporâneo e políticas educacionais 2 / Organizadores Américo Junior Nunes da Silva, André Ricardo Lucas Vieira, Ilvanete dos Santos de Souza. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5983-166-1
DOI 10.22533/at.ed.661211106

1. Educação. I. Silva, Américo Junior Nunes da (Organizador). II. Vieira, André Ricardo Lucas (Organizador). III. Souza, Ilvanete dos Santos de (Organizadora). IV. Título.
CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

Atena Editora
Ano 2021

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa.

Atena Editora
Ano 2021

APRESENTAÇÃO

Fomos surpreendidos em 2020 pela pandemia do novo coronavírus. Nesse entremeio de suspensão de atividades e de distanciamento social, fomos levados a (re) pensar as nossas relações e a forma de ver o mundo. Mesmo em 2021, com a aprovação do uso das vacinas no Brasil e com aplicação a passos lentos, seguimos um distanciamento permeado por angústias e incertezas: como será o mundo a partir de agora? Quais as implicações do contexto pandêmico para as questões sociais, sobretudo para a Educação no Brasil? Que políticas públicas são e serão pensadas a partir de agora em nosso país?

E é nesse lugar histórico de busca de respostas para as inúmeras problemáticas postas nesse período que estão os autores e autoras que compõe esse livro. Sabemos, partindo do que nos apresentaram Silva, Nery e Nogueira (2020, p. 100), que as circunstâncias do contexto pandêmico são propícias e oportunas para construção de reflexões sobre os diversos "aspectos relativos à fragilidade humana e ao seu processo de ser e estar no mundo, que perpassam por questões culturais, educacionais, históricas, ideológicas e políticas". Essa pandemia, ainda segundo os autores, fez emergir uma infinidade de problemas sociais, necessitando assim, de constantes lutas pelo cumprimento dos direitos de todos.

Como assevera Santos (2020), desde que o neoliberalismo foi se impondo como versão dominante do capitalismo o mundo tem vivenciado um permanente estado de crise; onde a educação e doutrinação, o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado são os principais modos de dominação ao nível dos Estados.

Nesse sentido, a pandemia, ainda segundo o autor anteriormente referenciado, veio apenas agravar a crise que a população tem vindo a ser sujeita. Esse movimento sistemático de olhar para as crises, postas na contemporaneidade, faz desencadear o que o que Santos (2020, p. 10) chamou de "[...] claridade pandêmica", que é quando um aspecto dessa crise faz emergir outros problemas, como os relacionados à sociedade civil, ao Estado e as políticas públicas, por exemplo. É esse, ainda segundo o autor, um momento catalisador de mudanças sociais.

As discussões empreendidas neste livro, intitulado "***Capitalismo Contemporâneo e Políticas Educacionais***", por terem a Educação como foco, como o próprio título sugere, torna-se um espaço oportuno de discussões e (re)pensar da Educação, considerando os diversos elementos e fatores que a intercruzam. Na direção do apontado anteriormente, é que professoras e professores pesquisadores, de diferentes instituições e países, voltam e ampliam o olhar em busca de soluções para os inúmeros problemas postos pela contemporaneidade. É um desafio, portanto, aceito por muitas e muitos que aceitaram fazer parte dessa obra.

Os autores e autoras que constroem essa obra são estudantes, professoras e professores pesquisadores, especialistas, mestres, mestras, doutores ou doutoras que, muitos, partindo de sua práxis, buscam novos olhares a problemáticas cotidianas que os mobilizam. Esse movimento de socializar uma pesquisa ou experiência cria um movimento pendular que, pela mobilização dos autores/autoras e discussões por eles e elas empreendidas, mobilizam-se também os leitores/leitoras e os incentiva a reinventarem os seus fazeres pedagógicos e, consequentemente, a educação brasileira. Nessa direção, portanto, desejamos a todos e todas uma instigante e provocativa leitura!

Américo Junior Nunes da Silva
André Ricardo Lucas Vieira
Ilvanete dos Santos de Souza

REFERÊNCIAS

SILVA, A. J. N. DA; NERY, ÉRICA S. S.; NOGUEIRA, C. A. Formação, tecnologia e inclusão: o professor que ensina matemática no "novo normal". **Plurais Revista Multidisciplinar**, v. 5, n. 2, p. 97-118, 18 ago. 2020.

SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 1

A PRESENÇA VIVA DE PAULO FREIRE: DO OMBRO AMIGO À LUTA ESPERANÇOSA

Darli Collares

Nina Rosa Ventimiglia Xavier

DOI 10.22533/at.ed.6612111061

CAPÍTULO 2 9

DIÁLOGO COM A PEDAGOGIA DA AUTONOMIA

Núbia R. B. da Silva Martinelli

DOI 10.22533/at.ed.6612111062

CAPÍTULO 3 19

UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA E A TENSÃO PÚBLICO-PRIVADO: COLEGIALIDADE E PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL NAS INSTÂNCIAS DE GESTÃO

Brenda Natallie Girardi de Almeida

Cristina Fioreze

DOI 10.22533/at.ed.6612111063

CAPÍTULO 4 24

A LUTA DE CLASSES NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: ESTADO E PODER

Algacir José Rigon

DOI 10.22533/at.ed.6612111064

CAPÍTULO 5 29

COMPREENSÕES DO TRABALHO EM MARX: A INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA PANDEMIA DE 2020

Caio Vinicius Freitas de Alcântara

Daniel Lima Fonseca

Ivys de Alcântara Silva

DOI 10.22533/at.ed.6612111065

CAPÍTULO 6 43

A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: PRODUTO DA PÓS MODERNIDADE E DA GOVERNAMENTALIDADE

Nancy Rigatto Mello

Gilmar dos Santos Sousa

DOI 10.22533/at.ed.6612111066

CAPÍTULO 7 59

EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE RISCOS, RABISCOS E ESPAÇOS QUE APRESENTEM UM MUNDO LETRADO

Fabiana Hortolani Sartori

Josilaine Aparecida Pianoschi Malmonge

Sintia Otuka Rossi

DOI 10.22533/at.ed.6612111067

CAPÍTULO 8.....67

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, POBREZA, O BANCO MUNDIAL E AS ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS

Lilian Aparecida Carneiro Oliveira
Victor Cavalari Vieira de Oliveira
Emmanuella Aparecida Miranda

DOI 10.22533/at.ed.6612111068

CAPÍTULO 9.....82

A AVALIAÇÃO INTERNA NO SINAES: GESTÃO DA INFORMAÇÃO E MELHORIA DA QUALIDADE

Adriana Almeida Sales de Melo

DOI 10.22533/at.ed.6612111069

CAPÍTULO 10.....93

PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE EJA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Hellen Nepomuceno de Oliveira
Odair Ledo Neves

DOI 10.22533/at.ed.66121110610

CAPÍTULO 11.....105

A EXPERIÊNCIA DO TRABALHO DE CAMPO NA BAIXADA FLUMINENSE: DISPUTAS EPISTÊMICAS NA GEOGRAFIA

Vinícius de Luna Chagas Costa
Diomario da Silva Junior
Marcus Vinícius Castro Faria
Cícero de Aquino Costa Simões

DOI 10.22533/at.ed.66121110611

CAPÍTULO 12.....117

UM ESTUDO SOBRE OS ESTILOS PARENTAIS: REFLEXÕES SOBRE O NÃO LUGAR DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA

Célio Rodrigues Leite
Débora Quetti Marques de Souza
Maria Paula Cavalcanti Carvalho

DOI 10.22533/at.ed.66121110612

CAPÍTULO 13.....130

OUVIR, FALAR, REFLETIR: TÉCNICAS DE ENTREVISTA E ANÁLISE DE CATEGORIAS QUALITATIVAS

Marcos Bentes Luna de Carvalho

DOI 10.22533/at.ed.66121110613

CAPÍTULO 14.....140

EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA E DESFILES ESCOLARES NA FESTA DO COLONO

DE MANIÇOBA: UMA PEDAGOGIA ALTERNATIVA
Micael Benaic Honório Santos
Edonilce da Rocha Barros
DOI 10.22533/at.ed.66121110614

CAPÍTULO 15.....158

ESTRATÉGIA PARA MELHORAR E CONSOLIDAR O ENSINO-APRENDIZAGEM DE MENINAS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL
Maria Isabella Lima Garção
Gylles Ricardo Ströher
Gisely Luzia Ströher
DOI 10.22533/at.ed.66121110615

CAPÍTULO 16.....165

A ALFABETIZAÇÃO EM CLASSE MULTISSERIADA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS
Márcia Rejane Scherer
DOI 10.22533/at.ed.66121110616

CAPÍTULO 17.....173

NOVO E VELHO NORMAL: A RENOVAÇÃO DA DESIGUALDADE DIANTE DO NÍVEL DE ESCOLARIDADE NA ILHA DE COTIJUBA /PA-BRASIL
Alessandra Quaresma Gonçalves
Alexandre Augusto Cals e Souza
Benedito Bastos da Costa
DOI 10.22533/at.ed.66121110617

CAPÍTULO 18.....186

A FORMAÇÃO COMO ELEMENTO CONSTITUTIVO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE NO TERRITÓRIO CAMPONÊS
Ana Clara da Silva Nascimento
Deyse Morgana das Neves Correia
DOI 10.22533/at.ed.66121110618

CAPÍTULO 19.....199

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL
Jeane Melriele Rodrigues Ferreira
Giane Lucélia Grotti
DOI 10.22533/at.ed.66121110619

CAPÍTULO 20.....210

ANÁLISE DISCURSIVA DE UMA NARRATIVA INFANTOJUVENIL: *JOÃO, PRESTE ATENÇÃO!!*
Maria Luiza de Britto Zeferino
Márcia Aparecida Amador Mascia
DOI 10.22533/at.ed.66121110620

CAPÍTULO 21 ..... **223**

O DIÁLOGO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Eliara Zavieruka Levinski
Ana Carolina Cabral Leite
Caroline Simon Bellenzier

DOI 10.22533/at.ed.66121110621

CAPÍTULO 22 ..... **228**

EDUCAÇÃO E ALFABETIZAÇÃO: RELAÇÕES COM O MUNDO DO TRABALHO

Juliana Gisele da Silva Nalle
Claudionei Nalle Junior

DOI 10.22533/at.ed.66121110622

CAPÍTULO 23 ..... **235**

AUSÊNCIA DE AUTORIDADE E A PERMISSIVIDADE DOS PAIS: REFLEXOS NA EDUCAÇÃO

Maria Aurora Dias Gaspar

DOI 10.22533/at.ed.66121110623

CAPÍTULO 24 ..... **242**

A EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA

Angélica Baumgarten Gebert

DOI 10.22533/at.ed.66121110624

CAPÍTULO 25 ..... **251**

ACOMPANHAMENTO DE EGRESSOS: UMA PERCEPÇÃO SOBRE O CURSO TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES DO IF FLUMINENSE CAMPUS CAMPOS CENTRO

Cristina Alves Baptista
Mayara Teodoro Tavares

DOI 10.22533/at.ed.66121110625

SOBRE OS ORGANIZADORES **256**

ÍNDICE REMISSIVO **258**

CAPÍTULO 1

A PRESENÇA VIVA DE PAULO FREIRE: DO OMBRO AMIGO À LUTA ESPERANÇOSA

Data de aceite: 01/06/2021
Data de submissão: 05/03/2021

Darli Collares
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora Associada do Departamento de Estudos Básicos; Área Psicologia da Educação; Faculdade de Educação da UFRGS
Porto Alegre/RS
http://lattes.cnpq.br/6336722057235238

Nina Rosa Ventimiglia Xavier
Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Presidente da Associação de Supervisores Educacionais do Rio Grande do Sul (ASSERS)
Porto Alegre/RS
http://lattes.cnpq.br/1438415042770501

RESUMO: O presente texto trata da relevância da presença de Paulo Freire na constituição de uma docência crítica, esperançosa e mobilizadora. A compreensão da realidade implica uma leitura que se faz consciente na medida em que o sujeito da ação se assume como em constante vir a ser. A esperança, sustentada nessa perspectiva, impele a uma permanente (re)leitura do contexto, na qual o próprio contexto, uma vez abstraído seu conteúdo e assumido em seu movimento, impõe a educadores e educandos a necessidade e desejo de aventura da liberdade. A consciência de inacabamento equivale à consciência da não imutabilidade da realidade. A educação perpassa e sustenta a ação que se quer dialógica, na coerência ética sem a qual se nega sua razão de ser: a formação humana. Assumindo Paulo Freire como parceiro virtual, cuja presença amiga acolhe e impulsiona, aborda-se, neste breve texto, a leitura de uma realidade atual, perversa por representar a negação do outro, e inquietante por exigir desacomodação. Na busca de compreendê-la toma-se a obra deste educador, o qual se tem como referência de conhecimento, paixão e humanidade. Busca-se, com esta escrita, deixar-se o convite para que a educação seja pensada nas vertentes da esperança, da curiosidade epistemológica e da resistência. A escolha do título "A PRESENÇA VIVA DE PAULO FREIRE: do ombro amigo à luta esperançosa" originou-se do desejo de encontrar algo que representasse a importância do autor à educação ao mesmo tempo em que deixasse evidentes ou anunciasse os motivos pelos quais tem sido objeto de rejeição por seguidores de tendências conservadoras.
PALAVRAS-CHAVE: Paulo Freire, esperança, dialogicidade, formação humana.

THE LIVING PRESENCE OF PAULO FREIRE: FROM A SHOULDER TO CRY ON TO THE HOPEFUL FIGHT

ABSTRACT: The present text deals with the relevance of the presence of Paulo Freire in the constitution of a critical, hopeful, and stimulating teaching. The comprehension of reality implies ina conscious reading, as far as the subject of the action assumes a constant becoming. Hope, sustained in this perspective, leads to a permanent (re)reading of the context, in which the context itself, once its content has been abstracted and

assumed in its movement, imposes on educators and learners the need and desire for the adventure of freedom. The awareness of unfinished work is equivalent to the awareness of the non-immutability of reality. Education permeates and sustains the action that is intended to be dialogical, in ethical coherence without which its reason for being is denied: human formation. Assuming Paulo Freire as a virtual partner, whose friendly presence welcomes and encourages us, this brief text deals with the reading of a current reality, perverse because it represents the denial of the other, and unsettling because it requires discomfort. In the quest to understand it, the work of this educator is taken, which is based on knowledge, passion, and humanity. With this writing, we seek to leave the invitation for education to be thought of in terms of hope, epistemological curiosity, and resistance. The choice of the title "THE LIVING PRESENCE OF PAULO FREIRE: from a shoulder to cry on to the hopeful fight" originated from the desire to find something that represented the importance of the author to education while making it evident or announcing the reasons why it has been an object of rejection by followers of conservative tendencies.
KEYWORDS: Paulo Freire, hope, dialogicity, human formation.

1 | SOBRE AS INTENÇÕES DESTE TEXTO

As ideias e reflexões expostas no presente capítulo resultam de uma experiência 'dodicente' na qual se teve Paulo Freire como leitura obrigatória e fundante, representando, também, uma revisita ao texto apresentado (COLLARES; XAVIER, 2016) no XVIII Fórum de Estudos Leituras de Paulo Freire**:** "Fronteiras Freireanas: diálogos e Trajetórias" promovido pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) em maio de 2016.

Nas adversidades da profissão e na consciência de sua relevância, numa leitura da realidade, atenta e crítica, aprendeu-se com Freire a não desistir, a prosseguir lutando, a acreditar que a realidade não é imutável e que sempre haverá possibilidades de escolhas que não subjugue o outro a um lugar de desvalia. Para desenvolvê-las, optou-se por eleger os acontecimentos que assombram o dia a dia da população do Rio Grande do Sul, em especial dos professores da rede estadual de ensino. A partir disso, destaca-se Paulo Freire como parceiro com o qual se torna impossível pensar na desistência da luta pela Educação. Com ele, se percorrerá um caminho reflexivo, no qual a esperança e a luta são vistas como indissociáveis. Nesse sentido, a Educação impõe-se como necessária e imprescindível à capacidade de se aprender a lutar com esperança, ou a lutar enquanto se espera, sem se deixar seduzir por discursos que tenderão, sempre por extrema coerência, a manter o que está posto e dito como inevitável.

Somente através da Educação se conseguirá desenvolver um pensamento crítico, com capacidade de discernimento. Esta é a defesa principal desta escrita. Convida-se, dessa forma, aos leitores – co-autores – a percorrerem os meandros dos pensamentos aqui expostos, saboreando a força da coragem que mobiliza a docência que se quer transformadora.

2 | LEITURA DE UM UNIVERSO: ESPERANÇA, NECESSIDADE ONTOLÓGICA

> [...] é importante enfatizar que há uma diferença fundamental entre quem se acomoda perdidamente desesperançado, submetido de tal maneira à asfixia da *necessidade*, que inviabiliza a aventura da *liberdade* e a luta por ela, e quem tem, no discurso da acomodação, um instrumento eficaz de sua luta – a de obstaculizar a mudança. O primeiro é o oprimido sem horizonte; o segundo, o opressor impenitente (FREIRE, 2000, p.41).

Atribulados por inúmeros afazeres e responsabilidades, as pessoas despertam com planos, dentre os quais planos que aprenderam a fazer, nas diferentes dimensões de suas vidas: trabalhar, estudar, cuidar a família, controlar o orçamento, buscar formas de lutar por tempos melhores etc. No entanto, certo dia, esta rotina é quebrada, e, estarrecidos, ouvem a notícia de que os funcionários públicos estaduais, vinculados à saúde, segurança e educação, teriam seus salários – de menor valor aos cofres públicos – depositados, em parcelas, em suas contas bancárias. Impossível não se sentir afetado. Impossível não se indignar. Impossível não questionar se a notícia é verídica, eticamente possível ou legalmente permitida.

Talvez as respostas não sejam relevantes, diante da incredulidade de que alguém, de fato, teria feito isso, e o faria pedindo compreensão aos aviltados e a uma população que se vê desprovida, historicamente, destes três pilares fundamentais: saúde, segurança e educação. Os funcionários são dessa forma aviltados de seu poder de gerenciar, economicamente, suas próprias vidas, dando subsistência às suas famílias. Há um silêncio diferente, triste, 'cabisbaixo', envergonhado, incrédulo, por onde se anda. Há a pergunta que insiste em ser pensada: como é possível, ainda, isto acontecer?

No entanto, como educadores, aprendeu-se, com Paulo Freire, que a luta é contínua e que se deve estar alerta contra ações que tentam retirar sua razão ou discursos que tentam silenciar ou desacreditar sua palavra.

> Nosso discurso diferente
> – nossa palavração –
> como discurso verdadeiro,
> se fará e refará;
> jamais é ou terá sido,
> porque sempre estará sendo.
> Nosso discurso diferente,
> – nossa palavração –
> Tem de ser um discurso permanente.
>
> (FREIRE, 2001, p.7)

Superando olhares de desconfiança, em função do lugar que ocupa (cargo público que atende a população em geral), o funcionalismo afetado mantém sua dignidade, no grito silencioso de seu desespero, que busca reunir forças para que a luta contra justiças seja mantida viva, sem sucumbir à desesperança. Desesperança, esta, que "nos imobiliza e nos faz sucumbir no fatalismo onde não é possível juntar as forças indispensáveis ao embate recriador do mundo." (FREIRE, 2003, p. 11). O contexto no qual esses acontecimentos se efetivam, a abstenção da maioria da população, da qual também é retirado, de forma indireta, o direito de ir e vir com liberdade, o direito à saúde, segurança e educação, provoca um misto de perplexidade e indignação. No acompanhamento de análises da referida situação, constata-se, dentre tantas, que esta ação arbitrária, "dona do mundo", poderia ser diferente, embora tenha sido anunciado que isso seria impossível.

> [...] Nenhuma realidade é porque tem que ser. A realidade pode e deve ser mutável, deve ser transformável. Mas, para justificar os interesses que obstaculizam a mudança, é preciso dizer que "é assim mesmo". O discurso da impossibilidade é, portanto, um discurso ideológico e reacionário. Para confrontar o discurso ideológico da impossibilidade de mudar tem-se de fazer um discurso também ideológico de que pode mudar, mas fundado, inclusive, na verdade científica de que é possível mudar [...] (FREIRE, 2003, p.169)

Isso posto, pode-se levantar hipóteses do quanto esta ação, ao atingir uma margem significativa da sociedade, tem um objetivo maior que é o de fragilizar a força reivindicatória da população. Um povo sem acesso aos meios que lhe oportunizará a educação fragiliza-se em sua capacidade de discernimento; um povo sem acesso ao que lhe garantirá a saúde física fica à mercê também da falta de saúde emocional, pois se vê sucumbir na desesperança de futuro; um povo sem segurança perde vínculos de confiança no ser humano e vive sob o signo do medo. Pode-se concluir, a partir dessas hipóteses, que há, efetivamente, um grupo considerável de pessoas atingidas por ações arbitrárias que não visam garantir a manutenção de direitos conquistados ao longo de sua história. Além dos profissionais que são colocados num lugar de incertezas, há sua família, amigos e pessoas que dependem diretamente deles. Aqui, diretamente tem o significado de ser o único vínculo, pois não se pode esquecer que há uma parte da sociedade que não se utiliza da escola pública, dos postos de saúde ou mesmo da segurança: paga escolas, possui planos de saúde e formas de, ilusoriamente, garantir segurança.

Mas por que essas ações, embora causem indignação, não espantam sobremaneira? Sabe-se que há uma lógica nessas ações, fundamentada pela opressão de um povo, colocado à mercê de interesses outros pelos opressores. Aprendeu-se, de certa forma, a suportar as adversidades, assumindo-as como desafios que, por mais difíceis que sejam, são passíveis de enfrentamento e transformação. O caminho que muitos trilharam na Educação, em especial, teve a companhia de Paulo Freire. Seu ombro amigo, inúmeras vezes, os confortou diante das injustiças, sendo ele próprio exemplo deste enfrentamento.

No entanto, este ombro amigo, se de um lado conforta, de outro, não permite o desânimo. Incita a construir possibilidades, instiga a não compactuar, a não ser conivente com as tramas de um cotidiano eivado de escândalos em que a ética foi transgredida, trazendo um estarrecedor cenário de que a transformação é quase inviável. Transpor o nível de perplexidade sem se deixar abater pela desesperança implica insurgir-se contra a espoliação da utopia, do sonho e da luta imposta, subliminarmente, através das mídias e de constantes discursos neoliberais imobilizadores.

Instigados pela fala freireana, amorosa e epistemologicamente firme, de que mudar é difícil, mas possível, se é instado a reconstituir-se como sujeito *da* e *na* ação, o que exige, por sua vez, uma imersão analítica, individual e coletiva, num contexto temporalizado, concreto e politicamente desumanizante. A ruptura com as políticas historicamente desumanizadoras exige uma acurada leitura de mundo. Conforme Freire (2003, p.51) "A partir das relações com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele [sujeito] dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a."

Feita a leitura de mundo, é primordial interpretar os sinais lidos, optar pela transformação ou pela manutenção das estruturas ou sistemas existentes. Enquanto profissionais desrespeitados em suas condições financeiras (já defasadas) e na dignidade de seu trabalho, é raro encontrar alguém que deseje a manutenção do que está sendo imposto ao sistema de ensino no qual atua. O momento atual, entretanto, não demonstra a pujança com a qual o Rio Grande do Sul se apresentou em lutas memoráveis, ao longo de sua história, por direitos trabalhistas. O desafio que se impõe é o de se buscar sair do estado de imobilização gerenciado pela incredulidade, referida no início deste texto, com a pergunta que insiste em ser pensada de "como é possível isto acontecer?".

Em se tratando da categoria docente, esta situação agrava-se ao se constatar, cotidianamente, o cerceamento da prática profissional, através, por exemplo, de ações como o PL 867/2015, Programa Escola sem Partido, com o qual se torna indiferenciado o significado de ação política e ação partidária; a desvalorização profissional, assumida como vocação ou pseudamente mais fácil, tanto no ingresso quanto na permanência; o descumprimento da Lei 11.738/2008, a qual trata do Piso Salarial dos Professores; e políticas que não priorizam a infra-estrutura e a segurança nas escolas. O questionamento de "como ensinar e aprender com alegria numa escola cheia de poças d'água, com a fiação ameaçadoramente desnuda, com a fossa entupida, inventando enjoo e náusea?" (FREIRE, 2005, p.33) apresenta essa dura realidade que fragiliza a qualidade da educação, prejudicando docentes e discentes. Encontram-se, neste contexto, educadores procurando reinventar sua luta para tentar garantir as conquistas obtidas. A busca da retomada de seus direitos por vias legais, embora traga a incerteza do tempo de espera, ainda constitui uma tentativa viável e esperançosa, pois o caminho jurídico traz, em princípio, a possibilidade de justiça.

Desvelar a História como processo controverso e conflituoso, inconcluso e por isso passível de mudança, descortina a fragilidade do "imutável", do "intransponível". Segundo Freire (2000):

> Saliente-se que o discurso da impossibilidade da mudança para a melhora do mundo não é o discurso da constatação da impossibilidade, mas o discurso da inviabilização do possível. Um discurso por isso mesmo, reacionário; na melhor das hipóteses, um discurso desesperadamente fatalista. (p.40).

A dialogicidade, com Freire, leva a repensar a realidade de uma sociedade proposta e posta pelas mídias, setores econômicos e gestores políticos como a única viável. Professores devem entender a dialogicidade, segundo Freire (2006a, p.74), "como uma exigência da natureza humana e também um reclamo da opção democrática do educador". Um espaço de prática educativa que respeite e adote a dialogicidade oportuniza o desenvolvimento de conceitos fundantes da democracia, da consciência crítica e leitura da realidade (ou leitura de mundo), num processo permanente rumo à curiosidade epistemológica.

Ousar contrapor o que está posto como "verdade universal" é lutar pela liberdade, é desequilibrar o sistema opressor, compreendendo que para tal é preciso aprender a perguntar e responder, com a curiosidade epistemológica aguçada, com a qual se abrem caminhos para o diálogo crítico. Entende-se, aqui, diálogo crítico como aquele que explicita o viés político e histórico tanto de uma situação social quanto de uma leitura, fornecendo elementos para a compreensão dos fatores condicionantes das ideologias dominantes. Conforme Freire (2006b):

> Enquanto seres humanos conscientes, podemos descobrir *como* somos condicionados pela ideologia dominante. Podemos distanciar-nos da nossa época. Podemos aprender, portanto, como nos libertar através da luta política na sociedade. Podemos lutar para ser livres, precisamente porque sabemos que não somos livres! (p.25)

A realidade humanizada é alicerce para práxis educativa democrática, ética e autônoma. Todo movimento contrário a isso está a serviço da desvalia do ser humano, sendo, portanto, um desserviço à Educação. Todas as ações contrárias à transformação devem ser combatidas. No entanto, tem-se que ter a consciência de que sua manifestação sinaliza o êxito de uma práxis, cuja efetivação não interessa às forças conservadoras. Dito isso, pode-se, ainda, inferir que ao fragilizar os educadores e o funcionalismo público, em geral, fragiliza-se o povo, fortalece-se o discurso vigente sobre o fracasso da escola, da saúde e da segurança, impedindo o desvelamento do sucesso ideológico que este discurso encobre. A fragilização do povo no acesso à educação, saúde e segurança remete-o aos limites (in)suportáveis de sobrevivência, retirando-o da luta pela equidade – igualdade e justiça – no acesso a esses três pilares que garantirão o exercício pleno de sua cidadania: educação, saúde e segurança.

3 | A INSUFICIÊNCIA DA ESPERANÇA PURA E A INEFICÁCIA DA LUTA SEM ESPERANÇA

Retomando as colocações iniciais e encaminhando o encerramento desta escrita, destaca-se o quanto a Educação impõe-se como necessária e imprescindível à capacidade de se aprender a lutar com esperança e a de se ter consciência crítica sobre as ações que impulsionam ou tendem a retrair um processo de transformação.

> Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa de prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã. (FREIRE, 2003, p. 11).

Ter esperança, na perspectiva defendida até aqui, equivale ter capacidade e discernimento para impulsionar ações a partir das quais se possa arrebatar a atenção e compreensão dos fatos que a impulsionam. Equivale, ainda, ter a consciência, como tantas vezes alertou Freire, de que não se pode esperar apoio de quem quer tentar manter a realidade imutável, pois esses farão de tudo para impedir, usando os recursos que possuem: negação do diálogo, silenciamento dos argumentos contrários, imposição de leis e decretos que destituem conquistas desejadas ou já conquistadas. A capacidade de diálogo é própria de quem experienciou a leitura de mundo, em sua complexa e fascinante diversidade.

> A matriz da esperança é a mesma da educabilidade do ser humano: o inacabamento de seu ser de que se tornou consciente. Seria uma agressiva contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse num permanente processo de esperançosa busca. Esse processo é a educação. (FREIRE, 2000, p.114).

Nesse sentido, pode-se afirmar, que uma luta sem esperança é ineficiente, pois vai contra a concretude da história. Ser educador impõe a consciência de que suas ações se tramam no presente, mas não vingam se não estiverem voltadas ao futuro. Por isso, a necessidade da esperança, ou, por isso, a esperança é uma necessidade ontológica. Nesse fazer, o discurso de quem luta por liberdade é permanente, é um discurso inseparável da prática. É um "que fazer" que se fará e refará ao longo do tempo. Se algum dia, a educação perder a visão de futuro, perderá com ela, a visão de permanência de seu querer transformar. Nunca, em momento algum, uma transformação deve ser considerada suficiente em si. Ela é e sempre deverá ser vista como um momento do processo transformador, por isso humanizante e libertador.

Ler e estudar Paulo Freire, na perspectiva crítica de sua vida e obra, coloca-o como uma presença sempre atual e efetiva na vida de educadores que assumem a transformação da educação como mote de sua docência. Mas, mais que isto, ler e estudar Paulo Freire representa encontrar nele um amigo, ou seja, alguém que expressa, com sua fala, a compreensão da beleza, responsabilidade, dor e prazer que comporta a vida de um

educador, ao mesmo tempo em que apresenta a não aceitação do desânimo, abordando a necessidade ética de sua recriação permanente. Diante disso, buscou-se um título que se assemelhasse a uma síntese do que se queria abordar. “A presença viva de Paulo Freire: do ombro amigo à luta esperançosa” marca, igualmente, o compromisso com o conhecimento, que todo educador deve ter, uma vez que não há luta esperançosa sem conteúdo crítico.

REFERÊNCIAS

COLLARES, Darli; XAVIER, Nina Rosa Ventimiglia. A PRESENÇA VIVA DE PAULO FREIRE: do ombro amigo à luta esperançosa. **XVIII Fórum de Estudos Leituras de Paulo Freire**: “Fronteiras Freireanas: diálogos e Trajetórias”. Jaguarão: Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), 2016. https://www.claec.org/eventos/index.php/lpf/LPF/paper/view/76/103

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. Ana Maria Araújo Freire organizadora. - São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis.** Ana Maria Araújo Freire organizadora. - São Paulo: Editora UNESP, 2001.

_____. **Educação como Prática da Liberdade**. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

_____; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. 11ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006a.

_____. À **Sombra desta Mangueira**. São Paulo: Olho d’água, 2006b.

CAPÍTULO 2

DIÁLOGO COM A PEDAGOGIA DA AUTONOMIA

Data de aceite: 01/06/2021

Núbia R. B. da Silva Martinelli
Mestre em Educação Ambiental (PPGEA – FURG) e Doutora em Educação em Ciências (PPGEC – FURG). Professora de Ciências e Matemática do ensino fundamental e servidora do IFRS, campus Rio Grande

RESUMO: Esta escrita origina-se da disciplina Leituras de Paulo Freire II, do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, e pretende ser um exercício de olhar para as diferentes práticas docentes à luz dos ensinamentos de Freire no livro Pedagogia da Autonomia. A intencionalidade é ir extraindo diretrizes para propor compreensões possíveis das relações teórico-práticas para quatro situações limites a serem problematizadas no âmbito da educação escolar, relacionadas aos seguintes quefazeres docentes: **a) A questão de (in)tolerância pela situação de não-saber do estudante;** b) A **desconsideração ao que o estudante já sabe e à sua individualidade;** c) **A ausência de politização do educador para um engajamento político-pedagógico;** d) A **não identidade com a classe trabalhadora, enquanto categoria profissional.** Temos a pretensão de que a escrita sirva para as/os professoras/es em atividade e em formação continuada refletirem sobre seu próprio fazer docente, na perspectiva de uma educação emancipadora dos sentidos humanos. Nesse intento trazemos a educação problematizadora de Freire como educação ambiental crítica e transformadora, contextualizada, questionadora e desveladora da realidade e de seus condicionamentos sociais e históricos. Concluímos reafirmando a importância da obra trabalhada para a construção de uma docência, como práxis, mais autônoma para os tempos vindouros.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino, Discência, Fazer docente.

ABSTRACT: This writing originates from the discipline Readings by Paulo Freire II, from the Postgraduate Program in Environmental Education at the Federal University of Rio Grande - FURG, and intends to be an exercise in looking at the different teaching practices in the light of Freire's teachings in the Pedagogy of Autonomy. The intention is to extract guidelines to propose possible understandings of theoretical-practical relations for four limit situations to be problematized in the context of school education, related to the following teaching tasks: a) The question of (in) tolerance due to the situation of not knowing the student; b) Disregard for what the student already knows and for his individuality; c) The lack of politicization of the educator for political and pedagogical engagement; d) Non-identity with the working class, as a professional category. We intend that writing will serve teachers in activity and in continuing education to reflect on their own teaching practice, in the perspective of an emancipatory education of human senses. In this attempt, we bring Freire's problematizing

education as a critical and transforming environmental education, contextualized, questioning and unveiling reality and its social and historical conditions. We conclude by reaffirming the importance of the work worked for the construction of a teaching, as praxis, more autonomous for the times to come.
KEYWORDS: Teaching, Discency, Make teacher.

INTRODUÇÃO

Como sujeitos inacabados que somos, professoras/es estamos continuamente aprendendo, no contínuo processo de qualificar nosso ofício docente, em uma busca freireana do nosso "ser mais" docente. Nesse intuito, procuramos identificar reflexivamente, algumas contradições que têm movido a educação escolar no contraponto com a sua real função social, que é a emancipação dos sujeitos. Essas contradições criam condições materiais que mais impedem ou dificultam, do que oportunizam ou facilitam a vida das/os docentes e discentes na escola. Assim focamos nossa atenção no fazer docente e suas inter-relações no interior da escola e das práticas lá vivenciadas, referenciadas na obra Pedagogia da Autonomia do eminente educador Paulo Freire. Destacamos quatro dessas contradições, que se mostram na escola como "situações limite" pedagógicas. Como tal, estas carecem de uma práxis que possa levar à sua superação, trilhando o caminho do inédito viável, de que nos fala Freire (1992).

Sem a pretensão de esgotar o tema, trazemos ao diálogo com nossos leitores aquilo que tem nos levado a questionar a prática bancária docente alienante e alienada que, infelizmente ainda se desenvolve no seio da escola pública. Destacamos quatro dessas contradições; a) A questão de **(in)tolerância pela situação de não-saber do estudante**; b) A **desconsideração aos saberes que o estudante já construiu e à sua individualidade**; c) A **ausência de politização do educador para um engajamento político-pedagógico**; d) A **não identidade com a classe trabalhadora enquanto categoria profissional.** Essas "situações limite" não são estanques e independentes; mas estão relacionadas e são detectáveis na convivência cotidiana entre os docentes, mediados pelas representações sociais que cada um vem desenvolvendo como práxis social.

As duas primeiras situações elencadas advêm principalmente da falta de formação continuada e sistemática por parte do professor, enquanto que as demais estão relacionadas aos aspectos do posicionamento ideológico do docente, lembrando que a pretensa posição da neutralidade da opção política do professor é, em si, também ideológica, representando a escolha consciente ou não, pela manutenção do *status quo* social, frente ao modo de ser e pensar da classe dominante.

Essas contradições dialéticas estão relacionadas entre si, sendo que as duas últimas revelam-se quando o docente se vê frente ao desafio da necessidade de continuidade de sua formação, que poderia facilitar a organização das condições cognitivas para a necessária mudança de postura. Uma alegação que temos ouvido na escola é o argumento: "para que vou me dedicar a melhorar minha formação, se ganho pouco, se as

condições de trabalho não são boas e o esforço não valerá a pena, **pois os estudantes estão desinteressados**?". Esse pensamento está revelando a impotência do docente frente ao sistema estruturado pelo modo de produção capitalista vigente, levando o docente a não perceber que sua formação individual e as lutas coletivas são armas eficazes para a superação das condições que limitam. Esse condicionamento tem sido compreendido como impossibilidade de vir a ser diferente pelo falso determinismo histórico imobilista, que entende a prática docente e a realidade como dadas e imutáveis.

A essas quatro "faltas" ou carências, pretendemos contrapor as indicações de Freire, que compõem a Pedagogia da Autonomia. Pensamos que esta obra traz saberes que podem ser considerados como princípios para auxiliar o professor a superar as mazelas elencadas, por meio de adoção do pensamento freireano na práxis do professor, fazendo-se, como aponta o próprio Freire, ação-reflexão-ação, não exigindo que o professor pare com seu fazer, para estudar, mas que o faça como parte de seu próprio quefazer pedagógico, que precisa englobar o estudo profundo, tanto da sua área de ensino, quanto de temas gerais atinentes à educação.

No prefácio da 11ª edição da Pedagogia da Autonomia, Paulo nos adverte que os saberes docentes "demandam do educador um exercício permanente"[1]. Mais adiante recomenda que não existe ensino sem pesquisa e vice-versa, postulando que "... faz parte da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa (...) [sendo necessário que] em sua formação permanente o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador"[2].

Este texto pretende ser muito simples, no sentido de indicar estas quatro situações problemas na educação escolar e a cada uma, contrapor os ensinamentos freireanos, que na Pedagogia da Autonomia aparecem como: "ensinar exige..." totalizando vinte e sete recomendações inter-relacionadas, agrupadas em três capítulos coerentes e coesos. A despeito da sua dimensão física, a Pedagogia da Autonomia é uma obra profunda, sendo que a essência que o seu conteúdo encerra, não é diminuída pelo seu pequeno tamanho físico. É uma obra rica, com conteúdo intenso, que são as exigências para um adequado, justo, honesto, engajado e comprometido fazer docente crítico e libertador.

A obra baseada nos pilares da educação freireana, traz: a) a inconclusão do ser humano, como condicionamento á materialidade do mundo e suas relações, mas não determinada pelo mundo dos homens; b) a educação como ato de conscientizar-se, em comunhão com os outros, com vistas ao desvelamento crítico do mundo, por meio da sua leitura dialética; c) a crítica aguda ao capitalismo e às suas 'malvadezas', como a negação da utopia, do sonho e da esperança de que outro mundo seja possível; d) a não neutralidade da educação (seu caráter político): "em tempo algum pude ser um observador 'acinzentadamente' imparcial, o que, porém, jamais me afastou de uma posição

1. (FREIRE, 1996, p. 11).
2. (Op. Cit. p. 32).

rigorosamente ética”[3]; e) a postulação da ‘ética universal do ser humano’, que situa o humano na sua diversidade e inteireza, sobrepondo-o aos interesses do mercado e da sociedade capitalista; f) o caráter necessariamente ético da educação; g) a história como tempo de possibilidades, não de determinismo, sendo o futuro, imprevisível, problemático, mas não inexorável; h) o caráter dialético e reciproco do ato de ensinar: “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado, forma-se e forma ao ser formado”[4]; i) aprender precede ensinar e requer ‘curiosidade epistemológica’: “ensinar se diluiu na experiência realmente fundante de aprender”[5]; j) aprender faz-se coletivamente, pois é a “outredade do não eu, do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu”[6].

A seguir nos propomos a problematizar as contradições / situações limites focadas neste texto, cotejando-os com as orientações e reflexões de Freire.

A QUESTÃO DE (IN)TOLERÂNCIA PELA SITUAÇÃO DE SABER DO ESTUDANTE

A consciência do próprio inacabamento deveria levar o professor a compreender o estudante como ser em processo de ser mais, de tornar-se cada vez mais capaz de inteligir o mundo, de criá-lo e recriá-lo, tomando parte na história, entendendo-a como devir condicionado, nunca como pré-determinado. O não saber do estudante deve ser visto como situação transitória e circunstancial, sendo o próprio objeto de trabalho do professor. Tentando fazer um exercício freireano de linguagem, o não saber do estudante é a própria razão da existência do ofício da docência e do decente.

A curiosidade é uma qualidade inerente e prévia ao ato de ensinar, sendo dialética, pois “nenhuma curiosidade se sustenta eticamente no exercício da negação de outra curiosidade”[7]. Essa ideia transposta para a relação entre a/o professora/o e a/o estudante pode traduzir-se como: não há docência sem discência, porque o ato de aprender precede o ato de ensinar, sendo que a discência igualmente, em situação de interdependência, depende da primeira. Sobre a curiosidade, continua Freire: “a construção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de ‘tomar distância’ do objeto, de observá-lo, delimitá-lo (...) fazer sua aproximação metódica...”[8]. A curiosidade deve compor o movimento dialético de aprender e ensinar, exercido eticamente e dialogicamente, por meio de uma postura aberta, não apassivada, indagadora, tanto quando fala, como quando ouve. Freire de forma quase poética ensina:

> O bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o estudante até a intimidade do *movimento* do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio, e

3. (Op. Cit. p. 15).
4. (Op. Cit. p. 25).
5. (Op. Cit. p.26).
6. (OP. Cit. p. 46).
7. (Op. Cit. p. 94).
8. (Op. Cit. p. 95).

> não uma 'cantiga de ninar'. Seus estudantes *cansam*, não *dormem*. Cansam porque acompanham as idas e vindas do seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas[9].

A importância da curiosidade para os atos de ensinar e aprender é que ela é geradora ou iniciadora do aprender, pois é ela que inspira a perguntar, conhecer, reconhecer, atuar e mais perguntar. Assim nenhum estudante jamais deveria ouvir como resposta à sua pergunta que esta é indevida, ou que está fora de hora ou de local. Particularmente utilizo uma norma profissional e a exponho e explico aos estudantes: Não existem perguntas burras ou inadequadas. Inadequado no ambiente escolar é não pronunciar a pergunta, porque é perder a chance de construir conhecimento, desperdiçando tempo de aprendizagem. Assim pensamos que toda e qualquer pergunta é importante e passível de consideração e resposta por parte do professor, nem que seja pedindo ao estudante paciência até a explicação presente terminar; ou, que seja refeita a pergunta, enfim, que não caia no esquecimento. Ou, em certos casos admitindo-se que não se sabe a resposta e se vai procurar.

Nas áreas de ensino das ciências exatas (Ciências Naturais, como Química e Física) ensejam muitas perguntas, algumas sem possiblidade de respostas inequívocas e consensuais, porque estão na fronteira entre a ciência e a tecnologia e muitas vezes na fronteira entre a ciência e a ficção científica, com a qual a maioria dos adolescentes tem contato. Esses casos são exemplares para responder à pergunta convidando os estudantes ao exercício do que chamo de 'especulações científicas' que são hipóteses elaboradas com base nos conhecimentos existentes, ou relativos a um campo próximo. É um bom exercício de se realizar, pois as hipóteses têm certas condições de validade e validação, como não serem autocontraditórias e não estarem em flagrante desacordo com o que já está estabelecido e aceito pela ciência atual. Dependendo do nível de ensino, é também uma oportunidade de por em foco, também as revoluções científicas, cotejando inclusive as hipóteses que não cabem hoje nos cânones válidos, mas que podem vir a tornarem-se aceitas.

Nesse movimento as possibilidades de aprendizagem são múltiplas e com grande potencial de gerar novas perguntas e nessa espiral (curiosidade original gerando novas curiosidades, em níveis mais complexos), ir construindo o conhecimento e a autonomia intelectual e emocional do estudante. Incluímos o emocional para declarar, como Freire o faz algumas vezes em sua obra, o respeito à 'inteireza' do ser do estudante.

Outro aspecto importante desse modo de proceder pedagógico, para o qual Freire também chama a atenção, é a demonstração e o exercício da historicidade do conhecimento, como construção humana, e não como dado estanque. Isso é especialmente importante na educação científica. Assim o não saber do estudante é o mote e a razão de ser do processo educativo, que deve ensejar e facilitar a passagem da curiosidade espontânea ou natural para a curiosidade epistemológica, essencial á construção do conhecimento e da autonomia.

9. (Op. Cit. p 96); itálicos e aspas no original.

(DES)CONSIDERAÇÃO AOS SABERES QUE O ESTUDANTE JÁ DETÉM E À SUA INDIVIDUALIDADE

Ao tratar desse tema no item 1.3: **Ensinar exige respeito ao saber dos educandos**, Paulo indaga: "Por que não estabelecer uma necessária 'intimidade' entre os saberes curriculares, fundamentais aos estudantes e a experiência social que eles têm, como indivíduos?"[10]. E segue a argumentação dizendo que não há uma ruptura entre os saberes cotidianos, os de pura experiência feitos e aqueles acadêmicos ou escolares. Há sim uma superação, que deve ser guiada pela curiosidade, que, exercendo-se criticamente, torna-se epistemológica. Assim a curiosidade é a mesma em essência, mas muda em qualidade. A curiosidade é a condição da criatividade e o processo que conduz da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica, formando ou produzindo autonomia, deve dar-se através da rigorosidade metódica.

Mas o que é a rigorosidade no fazer docente? Nada tem a ver com rigorismos funcionais que, na escola são usados para rotular os estudantes ou as situações, como por exemplo: fulano é pobre, portanto dele não se espere muito; ou: vem de uma família desajustada, assim não tem as condições mínimas para aprender. Ou ainda: errou, não sabe, assim não pode avançar nos estudos, entre tantas outras predições escolares para os estudantes. Rigorosidade docente em Freire envolve a reflexão crítica sobre a prática, eticamente exercida, que por sua vez relaciona-se com o "pensar certo", que é dialógico e metódico. Rigorosidade, em relação à própria formação do docente, requer exercício, esforço, disciplina e ética. Requer pensar a prática com o rigor da dialeticidade materialista.

Em relação á prática docente o pensar certo envolve a "coparticipação do discente"[11], sobre uma vivência concreta (leitura do mundo), mediante a comunicação e a intercomunicação, nunca a transmissão de saberes prontos. Assim respeitar a bagagem de vida do estudante significa a primeira etapa para ajudá-lo a transpor a curiosidade ingênua tornando-a curiosidade epistemológica, partindo da primeira, orientando as construções e reconstruções dos estudantes, dialogicamente, mediados pelos objetos de conhecer. Freire fala em ciclo gnosiológico, ou ciclo do conhecimento:

> Ao ser produzido o conhecimento novo supera o outro que já foi novo e se faz velho e se 'dispõe' a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente[12].

Respeitar e levar em conta o que o estudante já sabe, também envolve uma sensibilidade fina para entendê-lo como ator social, que vivencia experiências fora da escola e dentro dela, mas fora da sala de aula. Freire ensina que "variados gestos de estudantes, de pessoal administrativo, de pessoal docente que se cruzam cheios de significação. Há uma natureza testemunhal..."[13] nos espaços escolares, isto é no meio ambiente da escola,

10. (Op. Cit. p. 34).
11. (Op. Cit. p. 41).
12. (Op. Cit. p. 31); aspas no original.
13. (Op. Cit. p. 49 e 50).

que não é considerada no processo de ensinar. Freire nos fala sobre isso também no item 1.9: **Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural** afirmando: "É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado"[14]. E mais que "o espaço pedagógico (que não se restringe à sala de aula) é um *texto* para ser constantemente 'lido', interpretado, 'escrito' e 'reescrito'"[15].

Essas reflexões podem nos levar a concluir que temos feito uma educação etérea, em triplo sentido: para um sujeito indeterminado e massificado, por um sujeito indeterminado e vacilante nas suas convicções e num espaço também amorfo. Desta forma é impossível que a educação seja Ambiental, pois esta é contextualizada. Há um contrassenso fundamental nessa forma deslocalizada e descontextualizada de fazer educação, como aponta Freire: "Não posso me perceber com uma presença no mundo, mas ao mesmo tempo, explicá-la como resultado de operações absolutamente alheias a mim"[16].

Entretanto a consciência, necessária por parte do professor, de si mesmo e do estudante como seres específicos e autônomos torna-se importante para que o professor supere antigas práticas autoritárias e bancárias de, por exemplo, dispor, pelo mando (ordens verbais) do corpo e dos objetos pessoais do estudante como se fossem de um autômato sem vontades e motivações próprias. Esta visão do estudante coincide com aquela que o considera como tábula rasa a ser preenchida com conteúdos escolares, o que redunda na educação bancária, denunciada por Freire, que além de transmitir conteúdos, ignora os demais aspectos da formação dos estudantes, negando-lhes o respeito à sua autonomia, dignidade e identidade.

Mais adiante em **Ensinar exige apreensão da realidade**, o autor nos propõe a aprender a renunciar situações em que o estudante torna-se como que um paciente da transferência de saberes feita pelo docente, numa alusão ao caráter patológico da transmissão de conhecimentos, cujo produto é o adestramento, não a educação, para a qual não faz sentido falar em produto final.

Quanto à autoridade da/o docente, esta para exerce-se requer a superação do autoritarismo, que passa pela construção da disciplina, como mediação entre a autoridade e a liberdade, cujos limites não podem ser transgredidos. A antítese do autoritarismo é a licenciosidade, igualmente perniciosa para a formação dos estudantes, daí a importância da observância aos limites, antes mencionada. Esses limites serão encontrados nas relações, no devir dos processos educativos, em que a autoridade seja exercida com generosidade, outra característica essencial da/o professora/o libertador/a, sem que necessite anunciar ou reafirmar sua autoridade.

Sobre a autoridade legítima, assim se expressa Freire:

14. (Op. Cit. p. 49).
15. (Op. Cit. p. 109); aspas e itálico no original.
16. (Op. Cit. p. 39).

> A autoridade coerentemente democrática está convicta de que a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos *silenciados,* mas no alvoroço dos *inquietos*, na dúvida que instiga, na esperança que desperta[17].

Tristemente o panorama de autoritarismo e adestramento, antes descrito vai conformando um sujeito coisificado como estudante amorfo, do qual se vai tirando a iniciativa, a vivacidade, a espontaneidade, no qual se vai embotando a curiosidade, produzindo um *modus operandi* escolar desse sujeito que Tardif e Lessard (2008) assim descrevem, ao se referirem aos estudantes do ensino médio: "Na escola eles funcionam mal ou minimamente. Têm pressa de sair e a suportam fazendo qualquer coisa, menos o que se esperava deles"[18]. Esses autores postulam que os estudantes constroem e exercem o que eles chamam de

> 'ofício de estudante', [que necessita do] desenvolvimento e do controle ostensivo de muitas estratégias para 'sair dessa' com o mínimo de esforço, sem se empenhar profundamente, distanciando-se do jogo escolar e evitando cuidadosamente envolver-se nele[19].

Note-se que o sistema escolar tem operado essa transformação nos estudantes, por meio das suas instâncias de exercício de poder, de silenciamento e de adestramento de suas capacidades iniciais, que permaneceram em potência; não se desenvolveram apropriadamente.

A AUSÊNCIA DE POLITIZAÇÃO DO EDUCADOR PARA UM ENGAJAMENTO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

A citação já mencionada, "Não posso me perceber com uma presença no mundo, mas ao mesmo tempo, explicá-la como resultado de operações absolutamente alheias a mim"[20] traz a compreensão que o docente precisa ter sobre si mesmo e sobre seu papel da educação escolar do século XI que necessitamos construir. Essa "fala" de Paulo a nós serve muito bem para iniciar a reflexão sobre a falta de engajamento político das/os decentes, porque ao não se posicionar, ao não escolher seu lado nos movimentos socio-históricos, o docente vai se massificando e massificada e amorfa torna-se também sua prática. Ele vai apenas servindo à manutenção das estruturas e das relações que já estão em curso na escola e na sociedade, atuando também ele como autômato a serviço da manutenção do *status quo.* Desse modo, lhe é impossível formular as perguntas freireanas: "educar contra o quê e contra quem?" "educar a favor de quê e de quem?"[21]

De fato nos meios escolares a formulação dessas questões é vista com estranheza por muitas e muitos professoras/es que insistem na pretensa pseudoneutralidade de

17. (Op. Cit. p. 104); itálicos no original.
18. (TARDIF e LESSARD, 2008 p. 258).
19. (TARDIF e LESSARD, 2008, p. 258); aspas no original.
20. (FREIRE, 1996, p. 39).
21. As perguntas originais são: "Em favor de que estudo? Em favor de quem? Contra que estudo? Contra quem estudo?" (FREIRE, 1996, p. 86).

suas posições, o que Freire chama de "indiferentismo fatalistamente cínico que leva ao cruzamento dos braços"[22]. Encaram essas perguntas com radicalismos, ignorando que só se resolvem os problemas buscando suas causas nas raízes, ou seja, na radicalidade das situações e das teorizações. Chega-se a considerar negativas a prática ou a pessoa radicais, isto é, que rebuscam e se remetem às raízes dos acontecimentos e processos. Ressalte-se que nessa forma de entender e exercer a docência, não há espaço para esperança, apenas para sua versão ingênua e intuitiva. Já na educação ferireana a esperança é contextualizada e situada no devir histórico, que entende "a História como possibilidade e não como determinação"[23]. Alguns autores colocam a esperança como o verbo "esperançar", que traz essa visão de, não espera; mas vislumbre de horizonte utópico, enquanto se empreendem lutas de superação da educação bancária e da sociedade tal como ela se organiza hoje.

Freire também nos ensina que: "A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida com um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte"[24]. Conforme o autor ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, e no caso da educação ambiental, tanto mais ela merece esse adjetivo, quanto mais agudamente se fizer intervenção contra a exploração capitalista, contra a massificação que mantém adormecidas as consciências, inclusive as dos próprios educadores, contra o esforço de reprodução da ideologia dominante, e a favor do seu desmascaramento. Indo além e agudizando a análise, o autor nos diz como se desse um conselho, afirmando de si mesmo, de sua postura:

> ... minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Definição. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isso e aquilo. (...) Não posso ser professor simplesmente a favor do Homem e da Humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa[25].

Também faz parte dessa tomada consciente de posição política docente, a atitude de não conceber, praticar e aceitar a tarefa docente como 'bico' (atividade secundária), ou tarefa afetiva de "tias", conforme Freire (1996). O entendimento da docência como atividade afetiva tem raízes históricas que cumpre desvelar, materializando-se em postulações equivocadas de que a docência é um "dom" ou uma "vocação". Ora, dom ou vocação são categorias metafísicas (além da realidade palpável), da ordem do imponderável, pressupõem uma inclinação que não está imanente a qualquer pessoa, não sendo passível de construção por aquele que assim o desejar. Isto torna difícil e mesmo inadequado quantificar o valor do trabalho cuja motivação ou característica é vocação ou dom. E esse entendimento subliminar da docência tem sido entrave, ao longo dos anos, a uma adesão mais massiva das professoras e professores a suas organizações classistas.

22. (Op. Cit. p. 74).
23. (Op. Cit. p. 84).
24. (Op. Cit. p. 74).
25. (Op. Cit. p. 115).

À GUISA DE CONCLUSÃO

A Pedagogia da Autonomia é uma obra densa, sem ser puramente teórica; ao contrário, traz vivências do autor, que nos conta passagens da sua vida de educador, bem como de seu contato direto com pessoas e situações que ilustram seu pensamento. Freire tece sua escrita levando-nos, como ele mesmo recomenda que deve fazer o "bom professor", aos deslocamentos do seu pensamento em exercício. Assim adequa-se muito bem como ferramenta para pensar a prática docente e desse exercício retirar elementos para nutrir o processo de ação-reflexão-ação, constituinte da práxis individual e coletiva do docente, que deve estar permeada de: ética, criatividade, curiosidade, diálogo, consciência do inacabamento, humildade e tolerância, rigorosidade metódica, boniteza, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos e à identidade cultural, estética, aceitação do outro e do novo, crítica, reconhecimento dos condicionamentos do ser, respeito e fomento à autonomia do ser, bom senso, apreensão da realidade, alegria e esperança, competência profissional e generosidade, liberdade e autoridade, habilidade de escuta, ideologia, tomada de consciência e tomada consciente de decisões e, por último, mas não menos importante que as outras qualidades ou exigências, bem-querer aos educandos.

Concluímos reafirmando a importância e a utilidade da obra "Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente" para guiar o exercício docente que se pretende comprometido com a mudança social e da escola, no sentido do exercício nunca terminado de torna-la de fato para todos, sem cair nos relativismos que a própria pedagogia freireana é acusada de promover. Estes dão-se em razão de maus entendimentos sobre a rica obra do autor e más aplicações que se faz dela, que de alguma forma chegam à sociedade como visões distorcidas da própria pedagogia de Freire, de seus métodos e de seus resultados. Como ocorre com qualquer obra escrita, a obra de Freire ultrapassa-o e ao limite de sua vida e das suas ideias iniciais. Por esta razão é tão necessário que sigamos estudando-o, discutindo, disseminando suas ideias e ressignificando-o no contexto atual.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____ **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários á prática educativa. 11ª Ed: São Paulo: Paz e Terra, 1996.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. Orgs. **O Ofício de Professor histórias, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CAPÍTULO 3

UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA E A TENSÃO PÚBLICO-PRIVADO: COLEGIALIDADE E PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL NAS INSTÂNCIAS DE GESTÃO

Data de aceite: 01/06/2021
Data de submissão: 03/03/2021

Brenda Natallie Girardi de Almeida
Universidade de Passo Fundo, Faculdade de Educação
Passo Fundo – Rio Grande do Sul
http://lattes.cnpq.br/4190325632112137

Cristina Fioreze
Universidade de Passo Fundo, Faculdade de Educação
Passo Fundo – Rio Grande do Sul
http://lattes.cnpq.br/0042420942779752

RESUMO: As universidades comunitárias regionais possuem gestão colegiada, com representação de professores, funcionários, estudantes e comunidade externa em órgãos deliberativos. No atual cenário de mercantilização, caracterizado pelo "capitalismo acadêmico na nova economia", a educação superior é vista como bem privado e os estudantes como clientes. A pesquisa que origina esta comunicação, desenvolvida ao longo de 2018, estuda as instâncias colegiadas de gestão das instituições comunitárias desde o olhar dos estudantes, apreendendo sua percepção sobre tais espaços e seu protagonismo nos processos decisórios. A comunicação apresenta o referencial teórico que alicerça a pesquisa, explorando os conceitos de universidade comunitária, movimento estudantil, colegialidade e capitalismo acadêmico.
PALAVRAS-CHAVE: Universidade comunitária, Colegialidade, Movimento estudantil, Capitalismo acadêmico.

COMMUNITY UNIVERSITY AND PUBLIC-PRIVATE TENSION: COLLEGIALITY AND STUDENT PARTICIPATION IN MANAGEMENT INSTANCES

ABSTRACT: The regional community universities have collegiate management, with representation of professors, employees, students and the external community in deliberative instances. In the current scenario of commodification, characterized by "academic capitalism in the new economy", higher education is seen as a private good and students are seen as clients. The research that originated this communication, developed throughout 2018, studies the collegiate instances of management of community institutions, based on the perspective of the students. The research seeks to understand their perception of such spaces and their role in decision-making processes. The communication presents the theoretical framework that underlies the research, exploring the concepts of community university, student movement, collegiality and academic capitalism.
KEYWORDS: Community university, Collegiality, Student movement, Academic capitalism.

1 | INTRODUÇÃO

As universidades comunitárias regionais constituem um modelo institucional peculiar, localizado no sul do Brasil. Originadas nas décadas de 1960 e 1970, são instituições privadas sem fins lucrativos, fortemente

vinculadas suas comunidades regionais. Dentre suas características definidoras está a gestão colegiada, com a participação de representantes dos professores, funcionários, estudantes e comunidade externa em órgãos deliberativos internos.

As instituições comunitárias estão imersas em um cenário de profundas transformações, próprias do atual contexto da educação superior brasileira, dentre as quais pode-se destacar o avanço dos processos de mercantilização deste nível de ensino (GOMES, OLIVEIRA, DOURADO, 2011). Neste horizonte, ganha força a ideia de educação superior como um bem privado, a ser vendido e comprado no mercado por jovens que passam a ser vistos como "clientes".

Nesta nova realidade, as IES comunitárias, estruturadas de forma mais tradicional, passam a competir no mercado da educação superior ao lado das emergentes IES privadas mercantis, cuja gestão é realizada profissionalmente, por quadros profissionais desvinculados do corpo acadêmico, seguindo um padrão empresarial e centralizado (SAMPAIO, 2014). As instituições comunitárias são, com isso, tensionadas a reorientar seu modelo de gestão, no sentido de tornarem-se mais ágeis e competitivas.

Diante deste quadro, a pesquisa aqui apresentada visa refletir sobre as instâncias colegiadas de gestão das universidades comunitárias desde o olhar dos estudantes, buscando apreender sua percepção sobre tais espaços, bem como o protagonismo estudantil (ou a falta dele) nos processos decisórios. Assim, levantam-se as seguintes questões de pesquisa: como a colegialidade é vista pelos acadêmicos na universidade comunitária, no atual contexto de mercantilização do ensino superior brasileiro? Qual a compreensão dos estudantes sobre os espaços de participação democrática dentro da universidade comunitária? E qual a efetividade destes espaços no ponto de vista dos estudantes?

Assim, a presente comunicação tem por finalidade apresentar o referencial teórico que dá sustentação à pesquisa. Nesse sentido, são explorados os conceitos de universidade comunitária, colegialidade na educação superior, capitalismo acadêmico e movimento estudantil.

2 | METODOLOGIA

A pesquisa aqui apresentada é de caráter explicativo e de natureza qualitativa, o que possibilita "analisar as causas ou consequências de um fenômeno" (RICHARDSON, 1999, p. 66). O universo da pesquisa é formado pelos estudantes das nove universidades comunitárias regionais do Rio Grande do Sul e, em termos de amostragem, definiu-se por trabalhar com estudantes da Universidade de Passo Fundo.

O desenvolvimento desta pesquisa está ancorado na proposição de Quivy e Campenhoudt (1992), segundo os quais a pesquisa em ciências sociais segue um conjunto de sete etapas, que são: Etapa 1 -A pergunta de partida; Etapa 2 -A exploração: as leituras;

as entrevistas exploratórias; Etapa 3 -A problemática; Etapa 4 -A construção do modelo de análise; Etapa 5 -A observação; Etapa 6 -A análise das informações; Etapa 7 -As conclusões. Até o presente momento foram desenvolvidas as três primeiras etapas, sendo assim, aqui são apresentados os resultados oriundos das leituras e revisões bibliográficas realizadas para a construção do problema de pesquisa já indicado. Desse modo, a etapa 2 possibilitou uma exploração do terreno a partir de leituras teóricas, o que viabilizou uma aproximação com a literatura a respeito dos conceitos centrais do projeto de pesquisa, que são: universidade comunitária, capitalismo acadêmico, colegialidade e movimento estudantil.

O próximo passo da pesquisa aqui apresentada consistirá na coleta de dados em campo, o que será feito por meio da realização de entrevistas semiestruturadas, aplicadas junto a estudantes da universidade da amostra, desde lideranças estudantis presentes nos Diretórios Acadêmicos e Diretório Central dos Estudantes e estudantes de diferentes cursos e áreas do conhecimento sem envolvimento no movimento estudantil. O método empregado para a análise dos dados a serem coletados se referência na análise de práticas discursivas proposta por Spink e Medrado (2000).

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Até o momento foi desenvolvida a etapa das leituras exploratórias, possibilitando a construção de um referencial teórico de suporte para a pesquisa. Foram pesquisados os seguintes conceitos, os quais serão aqui desenvolvidos: universidade comunitária, colegialidade, capitalismo acadêmico e movimento estudantil.

As universidades comunitárias, inspiradas nas escolas comunitárias, surgiram para interiorizar o ensino superior que antes se concentrava nas grandes capitais do estado, como apontam Schmidt (2010), Neves (1995) e Vanucchi (2013). Estas instituições, assim, representam o resultado da mobilização de suas comunidades regionais, com o apoio de lideranças e entidades locais, em prol da interiorização da educação superior em um cenário de ausência do poder público estatal. Caracterizam-se, desde a origem, pelo compromisso com o desenvolvimento da comunidade regional e pela colegialidade na gestão, com representação da comunidade interna e externa nos órgãos colegiados (SCHMIDT, 2010; NEVES, 1995; VANUCCHI, 2013).

O envolvimento da comunidade acadêmica nos aparelhos decisórios internos e externos à universidade e a democratização e a cidadania como valores primordiais da formação e gestão universitária são mencionadas em diversos documentos institucionais das universidades comunitárias. A colegialidade está associada à noção de esfera pública, de modo que, num modelo colegiado de gestão, conforme Santiago et. al. (2003, p. 78), “os atores são representados como uma comunidade de acadêmicos que partilha responsabilidades e participa nos processos de tomada de decisão [...]”. Já em uma lógica

privada de gestão universitária, como a que passa a ganhar espaço nos dias atuais, as instituições de educação superior são orientadas a substituir suas estruturas colegiadas de gestão – que seriam caracterizadas pela pouca agilidade e pela suscetibilidade ao corporativismo dos grupos – por uma gestão profissional, inspirada no modelo empresarial (AMARAL, 2009).

O contexto atual da educação superior pode ser caracterizado a partir do conceito de capitalismo acadêmico na nova economia, cunhado por Slaughter e Rhoades (2004). Com ele os autores buscam designar o processo pelo qual, no transcurso da economia industrial para a economia assentada no conhecimento, as instituições de educação superior passam a desempenhar papel preponderante e as fronteiras entre universidade, mercado e Estado tornam-se menos nítidas. Segundo os autores, trata-se de um processo em que as universidades estão empenhadas no mercado e nos comportamentos de mercado. Isto pode ser observado nas mais distintas esferas institucionais, desde o estilo de gestão que passa a ser desejado – um estilo corporativo, aproximado do mundo empresarial – até a relação com os estudantes, entendidos como clientes, atingindo também os currículos e a estrutura de empregos.

Por fim, cabe trabalhar o conceito de movimento estudantil. O movimento estudantil é, historicamente, importante para que as reivindicações e debates relativos à gestão universitária sejam feitos de maneira ampla e justa. Para Paula (2003, p. 1), os atores do movimento estudantil têm a capacidade de lançar luzes "sobre a atual crise da universidade brasileira, seu acelerado processo de desmonte e privatização, em meio aos discursos de democratização do acesso ao ensino superior por camadas sociais excluídas". Ao mesmo tempo em que os atores do movimento estudantil pautam pela democratização da universidade, já trazem consigo e também acabam acumulando diversos capitais em sua formação, configurando-se uma elite no meio estudantil, o que exige destes um maior compromisso social e político para com a massa acadêmica.

A definição do referencial teórico possibilitou a construção da problemática de pesquisa, relacionada com as instâncias colegiadas de gestão das universidades comunitárias desde o olhar dos estudantes. O próximo passo consiste na aplicação das entrevistas em campo, o que possibilitará analisar como os estudantes veem e participam das decisões e discussões que envolvem a gestão universitária, bem como compreendem a função da universidade comunitária.

4 | CONCLUSÃO

Após elencar o problema de pesquisa, realizar os estudos bibliográficos e decidir qual a metodologia para a coleta dos dados, fica evidente o quanto é importante uma investigação de campo com os estudantes e líderes estudantis, uma vez que não há muitos estudos voltados para esse campo.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Alberto. **Recent trends in European Higher Education.** Reforms and Consequences in Higher Education Systems: an international symposium. Tokyo: Center for National University Financeand Management, 2009.

GOMES, Alfredo Macedo; OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas de educação superior no Brasil: mudanças e continuidades. In: PAULA, Maria de Fátima Costa de; LAMARRA, Norberto Fernández (Org.). **Reformas e democratização da educação superior no Brasil e na América Latina**. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2011. p. 153-190.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. **Ensino superior privado no Rio Grande do Sul.** Documento de trabalho do Nupes. São Paulo, USP, n. 6, 1995.

PAULA, Lucília Augusta Lino de. **Protagonismo juvenil e movimento estudantil:** uma estratégia de distinção. 26ª reunião Anual da ANPED, 2003. QUIVY, Raymond.

RHOADES, Gary; SLAUGHTER, Sheila. O capitalismo acadêmico na nova economia: escolhas e desafios. In: PARASKEVA, João M. (Org.). **Capitalismo Acadêmico**. Mangualde, Portugal: Edições Pedago, 2009.

RICHARDSON, Roberto J. **Pesquisa Social:** métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SANTIAGO, Rui; LEITE, Denise; POLIDORI, Marilis; LEITE, Maria Cecília Loréa; SARRICO, Cláudia. **Modelos de governo, gerencialismo e avaliação institucional nas universidades.** Revista Portuguesa de Educação, v. 16, n. 1, p. 75-99, 2003.

SAMPAIO, Helena. **Diversidade e diferenciação no ensino superior no Brasil:** conceitos para discussão. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 29, n. 84, p. 43-55, 2014.

SCHMIDT, João Pedro. **O Comunitário em tempos de público não estatal.** Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, p. 9-40, mar. 2010.

SLAUGHTER, Sheila; RHOADES, Gary. **Academic capitalism and the new economy:** markets, state and higher education. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 2004.

SPINK, Mary Jane; MEDRADO, Benedito. Produção de sentidos no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas. In: SPINK, Mary Jane. **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano:** aproximações teóricas e metodológicas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 41-61.

VANUCCHI, Aldo. **A universidade comunitária:** o que é, como se faz? 4. ed. São Paulo: Loyola, 2013.

CAPÍTULO 4

A LUTA DE CLASSES NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: ESTADO E PODER

Data de aceite: 01/06/2021

Algacir José Rigon
UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa – Campus Dom Pedrito
Dom Pedrito – RS
https://orcid.org/0000-0002-8745-6283

RESUMO: Embora o Estado tenha assumido a função neutra em relação à luta de classes, visto de cima por sua racionalidade burocrática (Estado de Direito), o que tem se constatado é um Estado como reflexo do antagonismo da luta de classes e servindo aos interesses e a dominação pela classe mais poderosa economicamente. A intervenção desse estado no desenvolvimento do país pode ser constatada por meio das Políticas Públicas para o Campo (meio rural e educação), com projetos antagônicos voltados, de um lado, para o latifúndio e agronegócio, e de outro, para as pequenas comunidades agrícolas. Desta forma, a busca pelo controle do poder do Estado é um movimento de classe com vistas a realizar os seus interesses econômicos e políticos.
PALAVRAS-CHAVE: Políticas Públicas, Educação do Campo, Luta de Classes, Estado.

THE CLASS WARFARE IN PUBLIC POLITICS IN RURAL EDUCATION: STATE AND RULING

ABSTRACT: Although the State has assumed a neutral role in relation to the class warfare, seen from above for its bureaucratic rationality (rule of law), what has been verified is a State as a reflection of the antagonism of the class warfare and serving the interests and domination by the most economically powerful class. The state's intervention in the country's development can be seen through Public Politics for the Countryside (rural and education), with antagonistic projects aimed, on the one hand, at the latifundium and agribusiness, and on the other, at small agricultural communities. In this way, the search for control of the State's power is a class movement with a view to realizing its economic and political interests.
KEYWORDS: Public politics, Rural Education, Class warfare, state.

INTRODUÇÃO

O modo como os indivíduos se organizam para produzir em uma determinada sociedade é também a base sobre a qual se ergue o Estado. O Estado é uma construção histórica de aparência ilusória, universal que condensa o poder da burguesia (classe), desde quando essa cresce para dentro da estrutura do Estado Moderno (centralizado e soberano), com características laicas e racionalistas (burocráticas). Além disso, consegue unir nele o interesse de todas as classes de uma maneira que se autonomiza em relação a todas as classes no seu modo executivo. O Estado brasileiro capitalista, marcado historicamente pela exploração da mão de obra e por desigualdades sociais, também maquia esta demarcação fazendo

uso da superestrutura para ocultar as diferenças sociais e harmonizar posições sociais potencialmente conflituosas, alienando e distanciando as pessoas de sua identidade de classe. Enfim, o Estado é esse universal abstrato que esconde os interesses particulares de classe.

No curso de Educação do Campo – Licenciatura da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Campus Dom Pedrito, cada semestre esta organizado por um Eixo Temático, sendo que o segundo é o Contexto Socioeconômico, Sociopolítico e Socioeducacional (UNIPAMPA, 2016). Em cada eixo a componente de Prática Pedagógica conduz a realização de um Projeto Interdisciplinar com objetivos de fazer gravitar em torno de si as demais componentes daquele semestre. No segundo semestre o foco do Projeto são as Políticas Públicas e, por consequência, a discussão em torno do Estado. O Tempo-Universidade é momento-espaço de estudos teórico-práticos visando encontrar respostas, soluções ou compreensão daquilo que é vivenciado nas comunidades camponesas (Tempo-Comunidade) em termos de educação articulada com o trabalho na agricultura, pecuária, pesca e afins.

O foco aqui é compreender como as demandas sociais das comunidades camponesas e movimento camponês (não) são atendidas pelo Estado, especialmente, no que tange à Educação do Campo. Isto é, há uma grande demanda de Educação para o campo, lugar em que há os maiores índices de analfabetismo, se comparado ao meio urbano, entretanto, de que forma o Estado (não) atende tais demandas, ou por que atende parcialmente apenas? Como são selecionadas as demandas, as Políticas Públicas? Quais as relações de poder na disputa do Estado?

METODOLOGIA

A proposta trazida a baila trata-se de uma exposição sobre as discussões propostas na componente curricular de Práticas Pedagógicas, bem como algum resultado ou dado dos Projetos Finais apresentados pelos educandos no último semestre de 2017. Trata-se, de alguma forma, de um Estudo de Caso com contornos qualitativos, a fim de que a utilização resulte numa nova forma de se compreender os fenômenos educacionais, principalmente no que se refere às políticas públicas. Na ótica de Martins (2006) o Estudo de Caso tem por objetivo compreender de modo criativo e na sua totalidade uma determinada situação, no intuito de que se possa prever e explicar um caso concreto a partir de uma construção teórica. Isto é, trata-se de uma construção envolvendo um conjunto “de códigos, menções e procedimentos suficientes para se replicar o estudo, ou aplicá-lo em outro caso que mantém características semelhantes ao estudo de caso original” (MARTINS, 2006, p. 9). Oportunamente se lança mão de técnicas e instrumentos para coleta de dados junto aos gestores das escolas e à comunidade camponesa de um modo geral.

Os dados coletados, por seu turno, serão submetidos a uma análise de conteúdo, a partir das indicações de Franco (2005). Nesse sentido, a análise poderá oferecer elementos para compreender o modo como as comunidades se organizam, ou não, para demandar ações do Estado.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

O ciclo das políticas públicas inicia com a demanda da população para atender algumas necessidades da ordem diversa da vivência em seus locais de vida. Essa demanda por vezes é individual, embora consentida por uma maioria, mas sem organização coletiva; por vezes ganha os contornos de uma organização social que se faz presente em atores sociais, sujeitos coletivos (sindicatos, movimentos sociais, agentes de extensão rural etc.); raramente se transforma em motivo que pode unir as várias franjas de uma classe social.

No caso dos povos do campo, a disputa em todos os tempos tem sido entre os proprietários de grandes extensões de terra (latifundiários), sob a alcunha de um projeto denominado de Agronegócio, e aqueles que pouco ou nada possuem em termos de extensões de terra (pequenos proprietários, agricultores e pecuaristas familiares etc). Especialmente, os que nada possuem, além de sua força de trabalho, são submetidos às condições precárias de trabalho e exploração por aqueles que concentram grandes propriedades e renda. Marx e Engels em 1848 expressam tal situação de disputa:

> homens livre e escravo, patrício e plebeu, barão e servo, mestre de corporação e companheiro, numa palavra, opressores e oprimidos, em constante oposição, tem vivido numa guerra ininterrupta, ora franca, ora disfarçada; uma guerra que terminou sempre, ou por uma transformação revolucionaria da sociedade inteira, ou pela destruição das suas classes em luta (MARX; ENGELS, 1983, p. 22).

Esta mesma condição será expressa também no Estado Moderno e no Estado burguês, pois reconhece neste uma instituição que preserva em sua estrutura a mesma disputa de classes presente na sociedade de um modo geral, pois, cada classe, faz valer no Estado os mesmos interesses particulares antagonizados desde a origem da propriedade privada. Neste enredo, o Estado aparece como centralizado e forte, isto é, com um sistema tributário, com leis e justiça unificados, com força militar e, expressivamente, caracterizado pela burocracia administrativa.

Em O 18 Brumário de Luis Bonaparte (2006), e textos da mesma época, Marx realça o caráter instrumental da burocracia assegurando os interesses da propriedade privada e as relações de exploração, inclusive reprimindo os interesses particulares e corporativos da classe burguesa que são contraditórios à manutenção desta ordem do Estado. A redistribuição do fundo público, de origem também do sistema tributário, é dirigido de modo dissimulado para o funcionalismo da alta gestão do Estado e serviço militar, bem como, de modo mais transparente, direto para a classe dominante, burguesa, via financiamentos

com juros reduzidos ou subsidiados, via obras superfaturadas, via serviços ou mercadorias por contratos dentre outras formas como serviços sociais e ações de responsabilidade do Estado que passam a ser privatizadas, concedidas ou terceirizadas. É dessa forma que ocorre o exercício direto (executivo) e indireto (legislativo) do poder ocultando a dominação e mantendo a "ordem". Para Tonet e Nascimento (2009, p. 27-28), o Estado é "expressão da alienação, da barbárie humana", e embora sob o comando de trabalhadores continua sendo orientado pelo capital, pois "sua natureza […] é sempre de uma força de dominação do homem sobre o homem, em consequência, uma expressão da desumanização".

Esse contexto explicita, ao menos em parte, a seleção feita, no Estado, das políticas públicas, ou das demandas que serão atendidas. A ressalva que cabe é também no sentido de que a ascensão da perspectiva neoliberal a partir da década de 90 faz com que seja reduzida a intervenção do Estado nos rumos do desenvolvimento da sociedade e da economia, uma vez que esta é posta nas mãos da iniciativa privada.

Como dito a pouco, embora sob a égide do capital, no comando de trabalhadores, pode-se perceber, concretamente nas escolas e comunidades camponesas, pesquisadas que a partir de 2003, que há um maior atendimento das demandas dessa classe (trabalhadores camponeses e agricultores ou pecuaristas familiares) pela via de fomento a pesquisa, e programas que fortaleçam a elaboração de inúmeras políticas públicas, como os Programas de Fortalecimento da Agricultura familiar (Pronaf), de Aquisição de Alimentos da Agricultura familiar (PAA), o Seguro da Agricultura familiar (SEAf), a Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural (Pnater), e Lei nº 11.947/2009 que dispõe sobre a aquisição de alimentos da agricultura familiar para o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), além da Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional e da Política Nacional de Alimentação e Nutrição e da Educação do Campo (GRISA; SCHNEIDER, 2015). Findado o período sob o comando dos trabalhadores, há um recuo nessas ações.

Considera-se, portanto, que as políticas públicas são formas de atuação do Estado com vistas a atender as demandas históricas resultantes de longo período de construção histórica que reflete na complexa estrutura estatal o acumulo de centenas de lutas sociais, luta das classes sociais. Molina (2008, p. 27) indica que "lutar por políticas públicas para Educação do Campo significa lutar para ampliar a esfera do Estado, para não colocar a educação na esfera do mercado" e ter a educação como direito.

CONCLUSÃO

Em consonância com a tese marxiana, percebe-se que o Estado é reflexo da sociedade na perspectiva de que sua complexa organização dissimula a luta de classes e seus respectivos interesses corporativos. O mesmo acaba sendo uma instituição fundamental para o desenvolvimento do capital e manutenção dos interesses da classe que o comanda. Com a perpetuação dos interesses da classe burguesa no Estado, passa

a ser fato que este não terá forças para intervir de modo a superar a desigualdade social e equalizar as forças do crescimento econômico. Para tal feito, há de se rejuvenescer a força de organização social das classes ou das franjas das classes exploradas e dominadas. A necessidade, por fim, de mirar novos cenários com base num projeto de nação que aglutine os diferentes interesses em vista de um bem comum público, de um projeto que congregue sustentabilidade econômica, social e ambiental (agroecológica). E isso parece ser suficiente para dizer que a Educação é parte pertinente e fundamental. Educação é um "direito", geral e universal, válido para todos os sujeitos para além da condição de classe ou lócus de pertencimento.

REFERÊNCIAS

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do conteúdo**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GRISA, C.; SCHNEIDER, S. Três gerações de políticas públicas para a agricultura familiar e formas de interação entre sociedade e Estado no Brasil. In: **Políticas públicas de desenvolvimento rural no Brasil**. Org. GRISA, C.; SCHNEIDER, S. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2015. p.19-51.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de caso**: uma estratégia de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2006.

MARX, Karl. **O Dezoito Brumário de Luis Bonaparte**. São Paulo: Centauro, 2006.

MARX, Karl, e, ENGELS, Friedrich. **Obras Escolhidas**. Volume I. São Paulo: Alfa-Omega, 1983.

MOLINA, Mônica C. A constitucionalidade e a justicibilidade do Direito à Educação dos Povos do Campo. In: Santos, Clarice A. dos. (Org.). **Por uma Educação do Campo**. Incra, Brasília, 2008.

TONET, I. ; NASCIMENTO, A. **Descaminhos da Esquerda**: da centralidade do trabalho à centralidade da política. São Paulo: Editora Alfa-Omega LTDA, 2009.

CAPÍTULO 5

COMPREENSÕES DO TRABALHO EM MARX: A INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA PANDEMIA DE 2020

Data de aceite: 01/06/2021
Data de submissão:04/03/2021

Caio Vinicius Freitas de Alcântara
UEPA
http://lattes.cnpq.br/6227966131100620
https://orcid.org/0000-0002-1675-2042

Daniel Lima Fonseca
UNAMA
http://lattes.cnpq.br/0720518746547781
https://orcid.org/0000-0003-3605-8397

Ivys de Alcântara Silva
UFPA-PPGED
http://lattes.cnpq.br/9638554015500722
https://orcid.org/0000-0002-7665-6634

RESUMO: O contexto da pandemia do Novo Coronavírus colocou o mundo em estado de emergência, criando uma condição de abalo em todos os âmbitos do modo de ser humano. Esta circunstância anômica obrigou inúmeras categorias de trabalhadores a adotarem leis emergenciais e métodos de flexibilização do trabalho que catalisaram processos de exploração e defasagem de direitos trabalhistas. Nesse sentido, para entendermos esses processos de exploração, revisitamos a definição marxista de trabalho e algumas de suas categorias circunstantes, que nos ajudem a compreender esses processos de espoliação do trabalho vivo humano, categorias como trabalho alienado, mais-valia, mais-trabalho e intensificação. Em nosso percurso, de cunho eminentemente qualitativo e bibliográfico, pretende-se perceber como tais categorias acirraram os prejuízos ao trabalho docente no período da pandemia de Covid-19 em 2020.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho, intensificação, trabalho docente, Marx, pandemia 2020.

UNDERSTANDINGS OF WORK IN MARX: THE INTENSIFICATION OF TEACHING WORK IN THE 2020 PANDEMIC

ABSTRACT: The context of the New Coronavirus pandemic caused the world to face a state of emergency, demanding massive chances in how our society operates. This unusual situation forced many categories of workers to adopt emergency policy changes, in legislation and operation, many of which facilitated exploitation and gradual deterioration of labor rights. Under the light of these recent events, we revisit the Marxist definitions of work and some of the categories around this conception, assisting us to understand these processes of abuse over the working class, such as: alienation from labor, surplus labor and intensification of labor. In this journey of eminently quantitative bibliographic nature, we intend to ascertain the losses of such groups as teachers, as well as their labor during the Covid-19 pandemic period of 2020.

KEYWORDS: Work, intensification, teaching work, Marx, pandemic 2020.

1 | CONSIDERAÇÕES INICIAIS: COMPREENDENDO TRABALHO EM MARX

Para além da já consagrada e amplamente utilizada origem etimológica do termo "trabalho", como associada à ferramenta de colheita e instrumento de tortura *tripallium*, Karl Marx (1818-1883) amplia a noção de trabalho, reelaborando concepções idealistas de antecessores, como Hegel e Feuerbach, atribuindo à categoria trabalho um *status* de fundamento ontológico do *ethos* humano. Diz ele,

> O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza [...] A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio. (MARX, 2017, p. 255)

Logo, o trabalho, como uma atividade orientada a um determinado fim, nos diferencia dos outros animais e deixa de ser uma atividade baixa, em comparação a vida contemplativa dos pensadores antigos, passando a ser o elã vital da relação do sujeito com a *physis* e com sua própria natureza social humana.

À vista disso, ao longo de suas obras, Marx diferencia o trabalho em seus momentos simples e abstratos, bem como as diferentes apresentações dos frutos do trabalho em forma de produto. Para expor de modo mais sintético essas diferenças, recorremos às compreensões de Dermeval Saviani (2011) que divide o trabalho humano em dois principais modos: "trabalho material" e "trabalho não material". Em sua obra *Pedagogia histórico-crítica* o autor cita a primeira forma de trabalho como uma produção humana em seu estado físico e palpável, desta forma girando em torno de bens materiais. Já o trabalho não material "Trata-se aqui da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber" (SAVIANI, 2011, p.12). A educação encontra-se situada no segundo modo de trabalho, que, por sua vez, se ramifica em mais duas subdivisões:

> A primeira refere-se àquelas atividades em que o produto se separa do produtor, como no caso dos livros e objetos artísticos. Há, pois, nesse caso, um intervalo entre a produção e o consumo, possibilitado pela autonomia entre o produto e o ato de produção. A segunda diz respeito às atividades em que o produto não se separa do ato de produção. Nesse caso, não ocorre o intervalo antes observado; o ato de produção e o ato de consumo imbricam-se. É nessa segunda modalidade do trabalho não material que se situa a educação. (SAVIANI, 2011, p.12)

Estes desdobramentos inferidos por Saviani remetem necessariamente ao conceito de trabalho elaborado por Marx, que, por seu turno, derivam-se das primeiras impressões descritas por Hegel acerca do tema, impressões mencionadas há alguns parágrafos.

Todavia, o olhar marxiano acerca do conceito de trabalho em Hegel imprime alterações ao mesmo, trazendo nova interpretação crítica ao considerar aspectos pós-revolução-industrial e fazer a análise sobre as reais condições tanto do trabalho como do trabalhador da época, reflexões que se prolongam e ecoam até os dias de hoje.

Marx conseguiu ultrapassar os limites do idealismo hegeliano trazendo novos direcionamentos em relação a inúmeros conceitos-chave de seus antecessores. Dentre eles, surge uma nova significação do conceito de alienação, que, ao invés de significar a exteriorização da criação humana, como queria Hegel, acaba por tomar uma diferente acepção e passa a ser interpretado como algo que está alheio a si próprio.

Em termos marxianos, a atividade laboral humana torna-se nociva ao sujeito quando os produtos de seu trabalho não pertencem mais a este criador. Estes produtos passam a ser alheios ao seu próprio produtor e começam a ser pertencentes ao capital. De forma prática, é possível observar no mundo contemporâneo, como se dão as relações de comércio, nas quais as grandes empresas e indústrias tomam conta de parcela significativa do mercado, onde o proletariado torna-se parte manufatureira diretamente relacionado a confecção de materiais e operacionalização dos serviços, mas que não usufrui de sua própria produção. Este método de produção laboral é chamado por Marx de trabalho alienado (MARX, 2010).

Este trabalho alienado acarreta graves consequências ao ser humano. Dentre elas está a subversão do trabalho como categoria ontológica essencial do modo de ser humano, reificando não apenas os produtos dessa construção culturais, como também as relações humanas e de trabalho.

2 | TRABALHO ALIENADO

As consequências do trabalho alienado são diversas, dentre elas está uma que compete diretamente ao propósito desta breve pesquisa: a inevitável reificação do produto do trabalho humano e a intensificação das diferentes formas e dinâmicas de labor na atualidade, assim como seus acirramentos no período da pandemia do Novo coronavírus.

Doravante passaremos a descrever algumas das principais ferramentas ou instrumentos assimilados pelo capital e que permitiram a corrupção do trabalho como categoria fundamental humana, descrição que tenta responder à questão a respeito de quais seriam as origens e principais agravantes do processo de intensificação das dinâmicas laborais e das formas de produção do trabalho.

Para adentrar na discussão que esta questão incide, faz-se mister antecipadamente compreender alguns aspectos acerca de como se consolidou o poder do capital sobre o trabalho alheio. Tal força opressora é advinda da posse do capital, que nada mais é que “o poder de governo sobre o trabalho e seus produtos” (MARX, 2010, p.40). Ou seja, o capital acaba por tomar uma conotação como sendo a posse, por parte do capitalista, dos produtos manufaturados pelo proletário; em outras palavras, o “capital é trabalho armazenado”

(MARX, 2010, p.40), propriamente, o acúmulo de força de trabalho que por sua vez gera produtos provenientes deste trabalho, que por sua vez gera lucro ao capitalista. Assim, o trabalhador operário torna-se alheio ao produto de seu trabalho, reduzindo-se, meramente, à executor de atividades automatizadas e alienantes.

Como já pudemos observar, o trabalho alienado degenera a concepção idealizada de trabalho, que detinha suas raízes fincadas em um tempo pré-revolução-industrial no qual, de certa forma, o trabalhador ainda não sofria as consequências mais severas da exploração patronal. Podemos contemplar, também, a contínua luta (ou massacre) entre proletário e capitalista, na qual o trabalhador manufatureiro se revela o principal prejudicado. Para tornar possível tamanha exploração, o trabalho, com o passar do tempo e a evolução dos meios de produção capitalista, adquire uma concepção mecanizada, robotizada e fragmentada.

Esta fragmentação das funções trabalhistas tem consequências perniciosas ao trabalhador, fazendo com que este se torne cada vez mais limitado às funções a ele determinadas. A partir desta linha de raciocínio, constata-se que o trabalho alienado se torna ao trabalhador um ato maçante e marcado pelo desprazer.

> Primeiro, que o trabalho é externo (*äusserung*) ao trabalhador, isto é, não pertence ao seu ser, que ele não se firma, portanto, em seu trabalho, mas nega-se nele, que não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolve nenhuma energia física e espiritual livre, mas mortifica sua *physis* e arruína seu espírito. O trabalhador só se sente, por conseguinte e em primeiro lugar, junto a si [quando] fora do trabalho e fora de si [quando] no trabalho(...) O seu trabalho não é, portanto, voluntário, mas forçado, *trabalho obrigatório*. o trabalho não é, por isso, a satisfação de uma carência, mas somente um meio para satisfazer necessidades fora dele. Sua estranheza *(Fremdheit)* evidencia-se aqui [de forma] tão pura que, tão logo inexista coerção física ou outra qualquer, foge-se do trabalho como de uma peste. O trabalho externo, o trabalho no qual o homem se exterioriza, é um trabalho de auto sacrifício, de mortificação. (MARX, 2010, p. 82-83)

Em resumo, o proletário trabalha em larga escala, competindo com seus pares por uma vaga para executor de funções laborais maçantes, mecânicas, repetitivas e exploratórias, buscando a obtenção de melhores condições de vida por meio do salário que lhe é ofertado, alheio a utilização de sua força de trabalho para a manufatura de produtos e serviços dos quais, muitas das vezes, são destinados às classes mais altas que não a do pequeno proletariado.

Por fim, o ciclo da alienação ou estranhamento do trabalho acaba por implantar no íntimo do trabalhador o entendimento do produto de seu trabalho como algo alheio a si próprio, de forma a aparentar ao proletário o estado de desapropriação de sua própria força de trabalho e, ainda, a percepção acerca do trabalho como sendo somente produzido pelo trabalhador, porém, pertencente ao detentor dos meios de produção. Marx exemplifica este processo confrontando o trabalho alienado com a “religião [onde] a auto atividade da

fantasia humana, do cérebro e do coração humanos, atua independentemente do indivíduo e sobre ele, isto é, como uma atividade estranha, divina ou diabólica" (MARX, 2010, p. 83), portanto, traçando um comparativo com o labor, pode-se dizer que "assim também [como na atividade religiosa] a atividade do trabalhador não é a sua autoatividade. Ela pertence a outro, é a perda de si mesmo." (MARX, 2010, p. 83)

Em meio a todos esses complicadores – e muitos outros não mencionados – será possível que ainda haja outros meios do burguês explorar o proletariado? O capital sempre encontra um meio, pois "a procura, da qual a vida do trabalhador depende, depende do capricho do rico e capitalista" (Marx, 2010, p. 24). Dito isso, fica claro o poder excessivo do dono do capital sobre seus operários, permitindo lançar mão de inúmeros recursos, que são assimilados, aprimorados e estudados ao longo do tempo. A exemplo disto tem-se a fragmentação das funções dos trabalhadores no ambiente de trabalho.

Esta atitude, como abordado anteriormente, serve como método alienante utilizado pelo capitalista, na intenção de fragmentar o conhecimento do operário, por meio da fragmentação de suas funções durante o tempo de trabalho. Todavia, esta não é sua única função danosa perante o trabalho assalariado. Esta fragmentação promove a dissociação acentuada entre o produtor e o produto, tornando este produtor alheio à quantidade de produto que por ele foi produzida, consequentemente tornando-o alheio também acerca do valor de sua produção diária, semanal, mensal e anual.

Sem meios de mensurar o valor de sua produtividade, o trabalhador alienado, acaba por se submeter a condições de trabalho exploratórias, muitas vezes beirando condições degradantes, e ainda submetendo-se a salários minimizados em função da falta de valorização de sua classe aos olhos do sistema. O detentor dos meios, por sua vez, objetiva de forma quase obcecada a lucratividade do trabalho alheio que por ele foi apropriado. Por esta razão que a classe dominante sente a necessidade de criar este tipo de artifício para manter o contínuo ciclo de trabalho alienado, que serve como motor gerador de mais acúmulo de capital para a classe burguesa. Portanto, retomando a questão inicial deste tópico, "que outros elementos e ferramentas podem servir como meios de drenagem e liofilização do trabalho?".

Conceitos como mais-trabalho (que aborda aspectos referentes à jornada de trabalho) e mais-valia (que diz respeito aos excedentes de lucros) incorporam exemplos de metodologias que trabalham em prol da alienação em massa da classe proletária e do trabalho em diferentes níveis. Deste modo, a definição e contextualização dos conceitos mais-trabalho e mais-valia são imprescindíveis para compreender, com maior especificidade, o embate no qual se transformou a correlação entre a intensificação e a quebra dos limites espaço-temporais do trabalho na atualidade.

3 | MAIS-TRABALHO E INTENSIFICAÇÃO

O conceito em pauta trata, antes de mais nada, do tempo ou intensidade adicional do trabalhador na execução de sua atividade laboral. Ou seja, é o ato de executar trabalho em quantidade demasiada, visando a lucratividade ou aumento na produção diária, semanal, mensal, anual, etc. Para que isso ocorra, faz-se necessária a disposição por parte do trabalhador, de se sacrificar em suas funções laborais, depositando nelas quantidades excessivas de energia em prol da produtividade, ou lucratividade ao empregador, e em detrimento à salubridade e sua qualidade de vida. (MARX, 2017. P. 305-316)

Destarte, observa-se que o ato de mais-trabalho não é, exclusivamente, consequência de uma jornada de trabalho prolongada, pois, se se aumenta a intensidade durante as horas trabalhadas, ainda assim, há um acúmulo de mais-trabalho:

> A jornada de trabalho não é, portanto, uma grandeza constante, mas variável. Uma de suas partes é, de fato, determinada pelo tempo de trabalho requerido para a reprodução contínua do próprio trabalhador, mas sua grandeza total varia com a extensão ou duração do mais-trabalho. A jornada de trabalho é, pois, determinável, mas é, em verdade, indeterminada. (MARX, 2017, p. 306)

Desta maneira, o trabalhador, no contexto capitalista, torna-se, de certa forma, semelhante a um motor, onde, tal qual um motor, é utilizado em sua função laboral de forma intensa, objetivando alta lucratividade para seu detentor. Ainda comparativamente, homem e máquina possuem limites físicos e precisam descansar, gozando de um tempo de não trabalho. Necessidade traduzida ao empregador e/ou detentor dos meios, não como ócio necessário e renovador das forças, mas como tempo de improdutividade.

Sendo assim, com a evolução dos ambientes trabalhistas modernos e contemporâneos, houve, também, a sistematização das leis e normativas que os acompanham. Com esta redução compulsória nas jornadas de trabalho, o sistema capitalista, na tentativa de evitar o prejuízo de sua lucratividade, buscou se adaptar às novas leis recorrendo à chamada intensificação do trabalho, que envida driblar as leis, fazendo com que o empregado trabalhe efetivamente por menos tempo, porém, com um dispêndio exacerbado de trabalho, assim, tapando poros de tempo improdutivo durante a jornada de trabalho (MARX, 2017, p. 481-490).

Todavia, é importante ressaltar a diferença entre intensificação e produtividade. Dois conceitos, aparentemente semelhantes, mas que se distinguem em diversos aspectos. Sadi Dal Rosso, em seu livro *Mais trabalho! A intensificação do labor na sociedade contemporânea,* toma esta diferenciação como um dos pilares de sua obra, assim, explica que os dois conceitos em questão são diferentes com conteúdo distintos e segue afirmando que “a noção de intensidade desvela o engajamento dos trabalhadores significando que eles produzem mais trabalho, ou trabalho de qualidade superior, em um mesmo período de tempo considerado” (DAL ROSSO, 2008, p. 29). Já a produtividade, nas palavras

do autor, “restringe-se ao efeito das transformações tecnológicas” (DAL ROSSO, 2008, p. 29). De mais a mais, o autor também indica que a produtividade pode ser resultante da intensidade, porém, em outros casos independe da mesma, podendo ser advinda de mudanças organizacionais no ambiente de trabalho (DAL ROSSO, 2008, p. 25-29).

Na época que Marx formulou sua teoria e realizou seus estudos, vivia-se o auge da revolução industrial, onde o trabalho tinha características predominantemente manuais e essencialmente materiais. Com a evolução dos meios de produção, do maquinário de trabalho e do próprio trabalhador, a atividade laboral humana tornou-se continuamente mais complexa e intensificada, pois “assim como a revolução industrial repercutiu sobre a classe trabalhadora dando origem à classe operária industrial, a revolução informacional gera a classe dos trabalhadores imateriais intensificados” (DAL ROSSO, 2008, p. 31). Esta afirmativa, reforça a ideia da evolução da atividade laboral do homem, que na contemporaneidade apresenta-se como uma mescla de materialidade e imaterialidade, e que, após a dita revolução informacional, às atividades de trabalho não materiais se expandiram e tomaram novas proporções no universo trabalhista:

> É erro grosseiro supor que intensificação ocorre apenas em atividades industriais. Muito ao contrário. Em todas as atividades que concentram grandes volumes de capital e que desenvolvem uma competição sem limites e fronteiras, tais como nas atividades financeiras e bancárias, telecomunicações, grandes cadeias de abastecimento urbano, nos sistemas de transportes, nos ramos de saúde, educação, cultura, esporte e lazer e em outros serviços imateriais, o trabalho é cada vez mais cobrado por resultados e por maior envolvimento do trabalhador. Tais atividades não-materiais estão em estado avançadíssimo de restauração econômica e nelas o emprego de trabalho intensificado é prática corriqueira. (DAL ROSSO, 2008, p. 31)

Conclusivamente, é inegável que, frente à uma 4ª revolução industrial tecnológica, tornamo-nos uma sociedade centrada em trabalhos imateriais. Ademais, a necessidade do capitalista de obter lucratividade gera uma intensificação sedenta por um ofício impecável e realizado no prazo mais curto possível (DAL ROSSO, 2008, p. 180-182). Desta forma, a classe operária sofre pressões constantes tanto físicas como mentais, resultando em patologias advindas do excesso de trabalho e minimização de tempo de lazer. Dentre estes problemas de saúde que afligem, por exemplo, o trabalhador da construção civil, podemos destacar: “quedas, lesão nos pés, nas pernas, nos joelhos, nos dedos, nas mãos, nos braços, nos dentes e nas cabeças” (DAL ROSSO, 2008, p. 143).

4 | MAIS-VALIA E INTENSIFICAÇÃO

Na conceituação marxiana – sem entrar nas especificidades e desdobramentos do termo – mais-valia ou mais-valor (*Mehrwert*) é “o excedente do valor do produto sobre a soma de valor de seus elementos de produção” (MARX, 2017, p. 289). Em outras palavras, a mais-valia representa a quantia de lucro que o proprietário do capital ganhou em cima

do produto de seu trabalho agregado. Assim, entende-se que para obtenção da mais-valia, o capitalista tem de levar em consideração todos os gastos necessários no percurso de produção, desde gastos com matéria prima até a contabilidade de investimento em mão de obra assalariada. Após a confecção do produto, dá-se a ele um valor de mercado, valor este que torne possível não só a produção de mais produtos, como também a lucratividade do capitalista.

Pode-se afirmar, então, que a mais-valia é diretamente proporcional ao mais-trabalho, pois este é o trabalho excedente, enquanto aquele é a lucratividade excedente que foi gerada a partir do mais-trabalho (Marx, 2017, p. 289-304). Logo, o conceito de mais-valia está ligado, de forma intrínseca, com o mais-trabalho. Podendo até, como mencionado anteriormente, derivar-se dele durante o processo laboral.

Compreendendo estes dois conceitos, adentramos em suas ramificações. A mais-valia, ou mais-valor, se subdivide em dois: mais-valor absoluto e relativo. Marx, em uma passagem de *O capital*, explica de forma clara e concisa esta subdivisão:

> O mais-valor obtido pelo prolongamento da jornada de trabalho chamo de mais-valor absoluto; o mais-valor que, ao contrário, deriva da redução do tempo de trabalho necessário e da correspondente alteração na proporção entre as duas partes da jornada de trabalho chamo de mais-valor relativo. (MARX, 2017, p. 390)

Sobre o mais-valor absoluto, o autor deixa claro que este é derivado de uma jornada de trabalho prolongada, ou seja, que contenha, propriamente, mais horas de trabalho efetivo. Já em se tratando do mais-valor relativo, o filósofo nos remete mais uma vez à intensificação. Ao rubricar "tempo de trabalho necessário", Marx, está se referindo a quantia de horas trabalhadas pelo proletário que garante sua subsistência diária. Com isso, constata-se que a jornada de trabalho está dividida em trabalho necessário e mais-trabalho, onde o trabalho necessário garante a sobrevivência do trabalhador por meio do salário a ele imposto, enquanto o mais-trabalho garante a lucratividade produzida pelo trabalho e destinada ao capital.

A partir destes pressupostos, e dando continuidade à análise da fala de Marx, é possível compreender que a redução do tempo de trabalho necessário, juntamente ao aumento do mais-trabalho, só é viável por meio da intensificação do trabalho e da evolução dos meios de produção. Assim, com o avanço na maquinaria e nos métodos de produção, o trabalhador aumentará sua produtividade, demandando menos tempo para tal.

Portanto, entendemos que para o aprimoramento do processo de mais-valia relativa é necessário não só a mudança na intensidade laboral, como também uma alteração significativa nos recursos e método de execução do trabalho e, de modo geral, um "avanço" nos meios de produção.

Este tipo de produção tem consequências na vida social do trabalhador, consequências como as já citadas anteriormente e que hodiernamente, mais do que nunca,

relacionam-se a intensificação do trabalho produzida por este "avanço" nos recursos e elevada exponencialmente no período da pandemia de Covid-19.

5 | INTENSIFICAÇÃO E TRABALHO DOCENTE NA PANDEMIA

No prognóstico de Marx "A variação da jornada de trabalho se move, assim, no interior de limites físicos e sociais, porém ambas as formas de limite são de natureza muito elásticas e permitem as mais amplas variações" (MARX, 2017, p.306). Essa elasticidade e flexibilidade das jornadas de trabalho, em nosso momento histórico de hiperconectividade, foi elevado de modo exponencial, inimaginável ao pensador alemão. Com os recursos atuais que nos permitiram integrar pessoas, conhecimento e informações em um grande banco de dados disponível à análise (*Big data*), houve uma inegável e progressiva dilatação e turvamentos de algumas fronteiras espaço-temporais, que nos limitavam.

Elementares ferramentas de comunicação por voz como o telefone, de trocas de documentos, informações e mensagem como o fax, em seguida o e-mail, trocas de mensagem via sms, envio de vídeos, telechamadas, teleconferências etc, foram paulatinamente sendo incorporadas em nossos cotidianos, chegando a, algumas delas, evoluírem aprimorando suas próprias funções e aglutinando outras, de modo a se tornarem cada vez mais entrelaçadas nos mais diversos setores da vida humana: na arte, na religião, na educação, no mundo do trabalho de modo geral, dentre outros setores. Ferramentas assimiladas a um tal ponto que, em âmbitos como o social, nos tornamos compulsoriamente dependentes de algumas delas; e, em âmbitos como o do trabalho laboral, essas ferramentas passaram a ser as bases fundamentais da existência de certos serviços e produtos e a condição *sine qua non* da manutenção e "avanço" dos mesmos.

Uma tal conjunção que funde fatores como os avanços tecnológicos, a pseudo necessidade de produção maior em menor tempo, acúmulo de capital (social, financeiro, cultural), passa não apenas a pautar o sistema de produção e o mundo do trabalho laboral, como também as agendas do trabalho como cultura humana em suas raízes vitais, criando uma alienação e intensificação, mesmo das relações sociais, produzindo realidades sociais paralelas que também dilatam essas fronteiras espaço-temporais, ao mesmo tempo que alienam os indivíduos em bolhas sociais.

Essa conjunção estabeleceu uma relação de simbiose com inúmeros aspectos e setores da vida em sociedade. Em contrapartida, no mundo do trabalho laboral e relação estabelecida foi de parasitismo, pois que todos esses elementos que vimos em nosso estudo – trabalho alienado, mais-valia, mais-trabalho e intensificação – se acirram de tal maneira que a sociedade não consegue mais reagir de modo consistente a essa ameaça às suas raízes vitais, justamente pelo fato de tal conjunção de elementos já estar arraigada no sujeito e tornada cada vez mais naturalizada.

Muitas dessas ferramentas tecnológicas, que antes tinham um papel mais voltado à socialização cotidiana ou ao entretenimento, foram assimiladas efusivamente pelo mundo do trabalho laboral, passando a ter um papel de protagonistas nas imposições geradas pela pandemia do Novo Coronavírus, estendendo sua atuação de limitados nichos do mundo corporativo, para reuniões familiares, encontros com amigos, aulas, palestras, eventos acadêmicos, aniversários, shows, entretenimento, dentre outras utilizações e adaptações dos recursos. Um protagonismo que foi visto inicialmente como uma alternativa viável, mas que, com o passar de poucos meses, apresentou suas consequências de agravamento da alienação e intensificação do trabalho, mais-valia e mais-trabalho, afetando inúmeras categorias, mas, sobremaneira, diga-se reverentemente, às categorias de trabalhadores de entrega e de transporte por aplicativos.

Estas categorias, outrora invisibilizadas, passaram ao posto de destaque nos períodos mais críticos de restrição social e readaptação ao comumente chamado "novo normal". A despeito de todos os subterfúgios ideológicos e alienantes lançados a essas e a outras categorias de trabalhadores, a intuição da influência severa do capital levou à percepção da assimilação de tais tecnologias em prol da geração de lucro acima de tudo, mesmo com a desastrosa situação mundial. Esta percepção levou à suspeita de que designativos como "colaborador da nossa empresa", "associado", "empreendedor" encobriam a verdadeira supressão de direitos e trilhas ainda não mapeadas pelas leis trabalhistas, provocando as primeiras insurgências contra essas novas modalidades em maio à pandemia: manifestações, panelaços em casa, exigências por mais direitos, greves físicas e virtuais.

Em outro setor do mundo laboral e corporativo, muitas empresas percebem na crise uma maneira de evitar a demissão e restrição salarial de seus funcionários. O chamado trabalho remoto, teletrabalho ou, como se popularizou erroneamente no Brasil, o *Home office* vêm como uma alternativa "milagrosa" de, por um lado, diminuir as demissões sumárias e ajudar o trabalhador a manter sua renda mas, por outro obscurecido lado, diminuir os custos do empregador, reduzindo o pessoal ou os salários, mantendo a produção no mesmo ritmo e nível ou, mesmo, aumentando a produção em alguns casos de serviços ou produtos relevantes no período de isolamento.

Nesse contexto de produtividade remota ou *Home office*, há o mencionado borramento dos limites espaço-temporais entre a residência e o trabalho laboral ou corporativo, tal como explica o artigo *Pandemia: (mesmos) modos de morar e trabalhar?*,

> Com o isolamento e aceleração dessa transformação social, os "modos de morar" e "os modos de trabalhar" não apenas se confundem (como já pretendia a reorganização econômica) mas, de forma sobremaneira intensificada, vão se homogeneizando como medida durante e para além da pandemia, permitindo o rompimento de relações que impediam o aumento da produção (mesmo que sejam direitos, ainda que fundamentais), desde que criem condições favoráveis para a superação da crise, aumento da

> capacidade de acumulação e da extração de um mais valor (SILVEIRA; ROSSI; VUONO, 2020, p.14)

Todo o cenário de intensificação do trabalho, diminuição de expensas por parte do empregador e manutenção de formas escusas de lucro é encoberto pelo véu das demandas da crise. Demandas que, inegavelmente, mudaram nossos modos de ser, mas que, em contrapartida, não impediram que os pequenos, médios ou grandes visionários do capital enxergassem oportunidades de confranger do trabalhador maneiras de lucrar, seja com a economia no corte salarial, de pessoal, de energia elétrica, de compra de equipamentos, de pagamento de internet, compra de mobiliário adequado, materiais de expediente e consumo etc. Todas essas expensas, de responsabilidade do empregador, estavam sendo adaptadas ou bancadas pelos próprios trabalhadores agora, gerando, na maioria dos casos, uma precarização acentuada das condições de trabalho e intensificação pelo fechamento dos poros de tempo de ócio.

Mesmo antes das restrições impostas pela pandemia, ferramentas como os aplicativos de trocas de mensagens instantâneas já apresentavam um enorme impacto de intensificação em várias categorias de trabalho, que se viam constrangidas a permanecer, de alguma sorte, ligadas ao ambiente de trabalho, sendo bombardeadas com estímulos de produtividade que, inevitavelmente, penetram e adentram os momentos de ócio e lazer do trabalhador, mesmo que de modo sutil.

A respeito da intensificação do trabalho, Souza *et al* (2021, p.2) observa de modo perspicaz o fato de que os setores que desenvolvem atividades de modo eminentemente coletivo, como cultura e educação, foram afetados de um modo muito peculiar e, em dada medida, nocivo não só ao docente, mas a todo o processo educacional. Como já abordado anteriormente, sabe-se que a docência traduz-se como uma produção de trabalho não-material (SAVIANI, 2011), estando ela presente como protagonista no processo de construção do saber.

A atividade laboral em questão caracteriza-se por ter uma carga de trabalho das mais extensas em todo o mercado, pois, além de o professor ter a responsabilidade de produzir e compartilhar o conhecimento com o discente durante as aulas, este também tem como obrigação, devido às demandas da era da informação, estar sempre atualizado e em constante processo de aperfeiçoamento (DAL ROSSO, 2008, p.175-180). Tudo isso acompanhado do processo de mais-trabalho, gera para o professor, uma carga-horária de labor que vai além de seu tempo em sala de aula, estendendo-se na “elaboração de aulas, correção de provas e trabalhos, orientação de alunos etc.” (DAL ROSSO,2008, p. 179).

O profissional docente sofre as consequências do mais-trabalho de outras formas, sendo elas descritas por Dal Rosso (2008) como consequências do trabalho intelectual exacerbado, que podem gerar malefícios como aumento do estresse, problemas emocionais, desvios posturais, alergias, gastrites crônicas e até mesmo a famigerada lesão por esforço repetitivo (LER). De forma mais específica, na docência, a intensificação do trabalho feita

por meio de pressões sobre o professor, falta de tempo de lazer e de ócio, e más condições de trabalho, podem vir a ocasionar danos à saúde como alergias, problemas posturais e de garganta, rouquidão e nódulos nas cordas vocais, tal como nos apresenta Dal Rosso um trecho de Damien Merllié e Pascal Paoli

> A intensidade do trabalho aumentou na década passada, mais fortemente entre 1990 e 1995 que entre 1995 e 2000. A intensidade do trabalho está fortemente correlacionada com problemas de saúde relacionados ao trabalho. [...] As desordens musculoesqueletais (dor nas costas e nos músculos, particularmente no pescoço e ombros) estão em crescimento, assim como *burn-out*. o estresse permanece no mesmo nível (28%). Há fortes correlações entre estresse e desordens musculoesqueletais e maneiras de organizar o trabalho tal como trabalho repetitivo e velocidade do trabalho. (MERLLIÉ; PAOLI, *Apud* DAL ROSSO, 2008, p. 138)

Somando-se todos esses efeitos de intensificação e mais-trabalho à conjuntura gerada pela pandemia, vimos uma multiplicação de todas as sequelas negativas engendradas pela espoliação do trabalho docente. O "novo normal" forçou docentes de diferentes gerações a se adaptarem bruscamente aos recursos e ferramentas que antes eram apenas acessórios, pois, doravante,

> Para dar conta de todas as tarefas, é necessário realizar atividades fora da jornada formal de trabalho, como gravar aulas, disponibilizá-las em plataformas digitais e atender aluno(a)s por aplicativos como o Whatsapp, muitas vezes, em grupos criados pela própria coordenação escolar (SOUZA *et al*, 2021, p. 6)

Outrossim, permitiu-se de modo amplo e irrestrito a aplicação de um precário Ensino Remoto Emergencial, que acentuou desigualdades socioeconômicas, promovendo nas classes mais baixas e mais afetadas uma verdadeira segregação do processo educacional. Em função do isolamento social, docentes e discentes, continuaram na necessidade de tentar continuar suas produções, mesmo com o sentimento de ostracismo à espreita, acentuando não apenas problemas visuais, musculoesqueléticos e posturais pelo prolongado tempo em frente às telas, mas também acentuando problemas emocionais relacionados ao ofício docente.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos em nosso estudo, a intensificação produzida pela conjunção entre mais-valia e mais-trabalho age tapando os poros de tempo "improdutivo" durante a jornada de trabalho (MARX, 2017, 481 s.s.). No contexto da pandemia a intensificação do trabalho docente reflete-se na autorização do aumento da quantidade de turmas simultâneas a serem conduzidas pelo professor, lançando mão de um excesso de tecnologias e ferramentas que, por várias ocasiões, mais demoviam do que ajudavam o propósito da comunicação remota, seja por imperícia, seja por ruídos ou problemas técnicos, como queda de sinal. Reflete-

se ainda no acumulo de tarefas domésticas em conjunto com as atividades escolares/acadêmicas.

Ao tratarmos dos tipos de trabalho definimos, com a chancela de Saviani (2011), que o processo educacional identifica-se com o trabalho imaterial, onde o produto não se separa do ato de produção, isto é, diferente de um livro ou uma pintura, a aula não se separa do professor, não sendo, nessa concepção, consumível. Nada obstante, para nossa preocupação, vemos prostrados a assimilação do capital devorar antigas concepções e exponenciar seus mecanismos, com um bizarro caso ocorrido no Canadá e relatado em diversos sites de notícias no início de 2021.

Ao se matricular em uma disciplina *online* de História da Arte, na *Concordia University*, no Canadá, o universitário Aaron Ansuini se entusiasma com as aulas do professor François-Marc e tenta contactá-lo para fazer perguntas e conversar mais sobre o tema ministrado nas aulas. Ao procurar o nome e contato do docente na internet, o graduando teve o susto de encontrar o obituário do ministrante da disciplina. No ato da matrícula, a instituição não avisou os alunos teriam aulas com um professor que havia falecido em 2019, justificando que no Canadá não é ilegal utilizar amplamente as produções dos professores, mesmo depois de seu falecimento (MOREIRA, 2021).

Este triste e lúgubre caso, não caracteriza apenas uma subversão da premissa de que o trabalho imaterial docente não se separa de seu produtor, mas, sobretudo, o ensejo perfeito para um método mais sofisticado de alienação do trabalho, que promove a dissociação acentuada entre o produtor e o produto em modalidades antes preservadas e invioladas.

Destarte, a pandemia liberou algumas mazelas do trabalho alienado antes limitadas por falta de recursos tecnológicos, contextos de resistências e coerção das próprias legislações. Vimos que essa alienação se manifestou sob formas mais sutis e perigosas em que a mais-valia e o mais-trabalho apertaram as urdiduras de suas tramas, criando flexibilizações negativas em relação aos direitos trabalhistas e intensificando inúmeras classes de trabalhadores, incluindo-se fatalmente a classe docente. Em pouquíssimos meses, após o início das restrições mais severas, sentimos no âmbito da educação os impactos e consequências que iremos ter que equacionar doravante a abertura desta caixa de pandora.

Como perspectivas ante as sequelas pós-pandemia que iremos enfrentar, cabe a nós, como categoria ativa, perceber e classificar as novas estratagemas do capital e resistir aos novos assédios e formas sutis de assimilação, evitando naturalizar e aceitar precarizações, intensificação e, mormente, evitar que chegue ao âmbito educacional a nova tendência de uberização, que seria a máxima flexibilização dos frutos do trabalho docente e a alienação que separa produtor e produto, tornando os frutos de nosso trabalho algo consumível e descartável e o produtor, automatizável, substituível.

REFERÊNCIAS

DAL ROSSO, Sadi. **Mais trabalho: a intensificação do labor na sociedade contemporânea**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **O capital: crítica da economia política: livro 1: o processo de produção do capital**. São Paulo: Boitempo, 2017.

MOREIRA, Fernando. Universitário se empolga com aula on-line e descobre que o professor já morreu. Jornal Extra, Rio de janeiro, Ano 15, 29 de jan 2021: https://extra.globo.com/noticias/page-not-found/universitario-se-empolga-com-aula-on-line-descobre-que-professor-ja-morreu-24860505.html. Acesso 11.02.21

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações**. 11ªed.Campinas:Autores Associados, 2011.

SILVEIRA, S.; ROSSI, R.; VUONO, G. Pandemia: (mesmos) modos de morar e trabalhar? **Políticas Públicas & Cidades**, Belo Horizonte, vol. especial, p. 1-5, jun, 2020. Disponível em: http://cidade-pandemia.com.br/2020/06/22/pandemia-mesmos-modos-de-morar-e-trabalhar-suzana-maria-renan-rossi-e-gabriel-vuono/. Acesso: 03 jan 2021.

SOUZA, Katia Reis et al. Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, vol. 19, p. 1-14, janeiro, 2021. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462021000100401&lng=en&nrm=iso . Acesso em: 13 de jan 2021

CAPÍTULO 6

A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: PRODUTO DA PÓS MODERNIDADE E DA GOVERNAMENTALIDADE

Data de aceite: 01/06/2021

Nancy Rigatto Mello
Universidade São Francisco
http://lattes.cnpq.br/4186380197279197

Gilmar dos Santos Sousa
Universidade São Francisco
http://lattes.cnpq.br/9659024457315756

RESUMO: A História vem sendo moldada essencialmente com base no eurocentrismo e, apesar das fortes influências posteriores americanas e asiáticas, ainda é questionável até que ponto foi feita a desconstrução deste valor predeterminado há séculos. Os sistemas implementados no mundo foram se atualizando, porém há um questionamento profundo referente a uma real alteração no *modus operandi* do poder e da verdade, sugerindo que esta relação ainda perdura e, portanto, a centralização continua moldando as massas, até mesmo neste momento de pós-modernidade e globalização da informação. A EAD representa uma ferramenta de formação de cidadãos aptos para se tornarem funcionais ao sistema-mundo, considerando ainda a mentalidade autônoma e independente de escolha.
PALAVRAS-CHAVE: Eurocentrismo, Verdade, Ética, Pós-modernidade.

THE RELEASE OF PHILOSOPHY AND DISTANCE EDUCATION

ABSTRACT: History has been shaped essentially on the basis of eurocentrism and, despite the strong american and asian later influences, it is still questionable to what extent the deconstruction of this predetermined value has been made for centuries. The systems implemented in the world have been updated, but there is a profound questioning concerning a real alteration in the *modus operandi* of power and truth, suggesting that this relationship still endures and, therefore, centralization continues shaping the masses, Even at this time of post-modernity and globalization of information. EAD represents a tool for training citizens able to become functional to the world system, considering the autonomous and independent mentality of choice.
KEYWORDS: Eurocentrism, Truth, Ethics, Post-modernity.

INTRODUÇÃO

> A significação ideal superior é a do espírito, que volta a si mesmo, desde o embotamento da consciência. Surge a consciência da justificação de si mesmo, mediante o restabelecimento da liberdade cristã. O princípio cristão passou pela formidável disciplina da cultura; e a Reforma lhe dá também em seu âmbito exterior, com o descobrimento da América [...] O princípio do Espírito livre se fez aqui bandeira do mundo, e a partir dele se desenvolvem os princípios universais da razão [...] O costume a tradição já não mais vale; os diferentes direitos precisam se legitimar como fundados em princípios racionais. Assim se realiza a liberdade do Espírito (HEGEL apud DUSSEL, 1993, p. 21).

Hegel descreve o Espírito como sendo este germânico pertencente ao Novo Mundo, determinado pelo eurocentrismo gerador de uma verdade absoluta, a qual deveria ser transmitida ao mundo em missão religiosa para o cumprimento da inclusão de todos os seres humanos a essa mesma verdade.

O direito e o dever se mesclavam de maneira que a verdade se tornou uma imposição aos povos até então tidos como selvagens e, por outro lado, uma subversão da liberdade às civilizações, em contradição ao próprio discurso.

Naquele momento histórico, antes da "descoberta" da América e da exploração do continente africano, a Europa se apoderou de sua própria concepção da verdade justificada e consentida pelo mais alto poder entre o divino e o terrestre - a religião -, utilizando-se de todas as artimanhas para a dominação de povos e culturas, sem consideração pelo que fora construído até a chegada da catequização e civilização eurocentradas.

A Europa se incumbiu de ser o portador mundial do Espírito como uma bênção natural destinada ao povo germânico, se fazendo valer da verdade absoluta como fonte de conhecimento ilimitada e sobre a qual o mundo vivenciou o Renascimento, a Revolução Industrial e o "Novo Mundo".

Tal qual foi instalado o fanatismo europeu, que os outros continentes foram colocados em uma posição metafórica de periferia, isentos de direitos, vistos como dependentes e ignorantes necessitados de imposição da verdade mesmo que, para isso, fosse utilizada de extrema violência.

A própria ancestralidade europeia ainda impera como influência no Brasil, à memória de que a imigração preponderante de exploradores das terras e povos foi tamanha que não sabemos ao certo quais as possibilidades para lidar com outras formas de ver por trás da verdade criada para o sistema-mundo.

A libertação da filosofia desmistifica a verdade eurocentrada e reúne os estudos que trazem à tona a validade dos valores declarados no decorrer da História. A vontade de poder, de Foucault, e o estudo contemplado por autores sobre o eurocentrismo colaboram para que a visão eurocêntrica seja compreendida no conceito da modernidade, o qual

será abordado com aprofundamento para concebermos o cenário da Educação a Distância (EAD).

Ainda, sobre a EAD, traremos a pergunta de pesquisa: a EAD se insere como ferramenta na visão moderna e eurocêntrica ou representa uma oportunidade de pensar autônoma dentro de um novo paradigma?

METODOLOGIA

A metodologia utiliza a teoria por meio de referencial bibliográfico com base nos estudos de Enrique Dussel a respeito da Libertação da Filosofia e do Encobrimento do Outro, com enfoque analítico sobre a filosofia e a visão pragmática da propagação da verdade como ponto de partida para o entendimento da EAD como estrutura em alteração do paradigma educacional para a Época Pós-Moderna.

Os estudos de Dussel compõem visões de outros autores, portanto as citações destes são contempladas em sua integridade. Isso se deve ao fato de que este artigo tem o enfoque principal das ideias relacionadas através de Dussel, então as devidas referências a respeito das obras consultadas são preservadas.

A influência dos estudos de Michel Foucault sobre a cultura de si e a biopolítica colaboram para a visão ampla da atuação da mentalidade individual e dos poderes concentrados na manifestação dos recursos proferidos para servir à formação da massa crítica, demonstrando o cenário social atual.

Outros autores são abordados para o esclarecimento dos conceitos de eurocentrismo e biopolítica em estudos mais atuais, apresentando o ponto de partida das análises formuladas neste artigo para a observação do objeto de estudo, a EAD, como parte de relevância no cenário pós-moderno.

LIBERTAÇÃO DA FILOSOFIA E A VONTADE DE PODER

A história que envolve poder e consciência vem atrelando as informações desde o Oriente até o Ocidente, ou seja, como causa de todo o conhecimento, exploração, tendências, filosofia, arte, governo e recursos provenientes do mesmo, está a Europa como fundadora e provedora, gerando o eurocentrismo que catalisa as informações para todo o mundo.

> O'Gorman, com uma tese completamente eurocêntrica, entende por "invenção da América" o fato pelo qual a "América não aparece com outro ser do que o da possibilidade de atualizar em si mesma essa forma do devir humano, e por isso [...] a América foi inventada à imagem e semelhança da Europa" (DUSSEL, 1993, p. 32).

A América Latina foi deixada de lado durante muitos anos, como parte da história mundial, sendo explorada séculos depois da implementação social em países situados

em continentes ao leste, como a Europa e a Ásia, poupando também a África do desenvolvimento.

O Renascimento das letras e das artes, o descobrimento da América e a passagem para a Índia pelo Cabo da Esperança, que levou à África, ainda não trazem de fato a modernidade para o mundo. O que marca este momento é a Revolução Francesa, sugerindo o eurocentrismo preponderante como ponto de referência histórico.

A América Latina foi a primeira colônia da Europa moderna. Foi o primeiro caso de alienação do "outro", isto é, dos índios, em si mesmos, na ideia de modernizar o povo habitante de uma terra considerada selvagem e necessitada de civilidade e cristianização. Este processo violento foi ato justificável durante séculos, com base em uma "bondade" em querer civilizar o outro.

O início da América Latina, da maneira que é apresentado, se dá em desconsideração completa ao histórico nativo anterior e a toda cultura vivida pelos índios, como se fosse inexistente à agregação da cultura europeia.

O pensador espanhol Guinés de Sepúlveda contribui com elucidação a respeito da visão de modernidade, afirmando o seguinte:

> Veja, porém, quanto se enganam e quanto discordo de semelhante opinião, vendo ao contrário nestas mesmas instituições uma prova de rudeza, barbárie (*ruditatem, barbariem*) e inata servidão destes homens. Porque o fato de ter casas e algum modo racional induz, e serve somente para provar que não são ursos, nem macacos e que não carecem totalmente de razão (DUSSEL, 1993, p. 76).

A concepção de Guinés indica que a barbárie diz respeito a não haver experiência de posse privada, herança pessoal e à liberdade conferida ao indivíduo em ser autônomo e não suscetível à obediência aos senhores soberanos.

O conceito de modernidade sugere a emancipação de um povo que se se adequa às políticas e à tecnologia estrutural em uma sociedade, porém oculta a dominação e a violência a qual são submetidos os indivíduos para se adequarem a tal sociedade, uma vez que são considerados culpados de sua própria vitimização em não se entregarem voluntariamente à civilização, justamente por não entenderem sobre o seu significado e sobre a devida "importância" do desenvolvimento, que a tal ponto era uma questão óbvia encarada pelos conquistadores que se guiavam em prol da evolução social – vista como sinônimo de implementação de uma hierarquia de poderes econômicos de uns, aprovada por poderes religiosos de outros e privilegiada por ancestralidade outrora conquistada por outros.

Traduzindo a concepção histórica sobre os poderes sociais, é importante ressaltar a moralidade como parte essencial e crucial de tomada de decisões sobre uma nação. A moral é trabalhada individualmente, depois nos núcleos familiares, para depois ser transferida para as funções correspondentes a cada posicionamento na civilização.

Essa questão deve ser observada de um ponto de vista individual, para que se possa compreender o movimento gerado ao coletivo, especialmente quando se trata de considerarmos as formas com as quais desenvolvemos os talentos que geram poder sobre um grupo de pessoas, seja por influência de inspiração, seja por dominação em formato de hierarquia.

Dussel argumenta que Taciano, em seu Discurso contra os gregos (170-172 dC), afirma:

> Não vos mostreis totalmente inimigo dos bárbaros, ó gregos, nem julgueis desfavoravelmente suas doutrinas, porque, que instituição entre vós não teve sua origem entre os bárbaros? [...] Dos babilônios [tomastes] a astronomia, dos persas a magia, a geometria dos egípcios, o conhecimento do alfabeto dos fenícios. Deixai de chamar invenções (*euréseis*) o que são puras imitações (*miméseis*) (DUSSEL, 2000, p. 39).

A moralidade europeia interna sugere, a partir de uma visão eurocêntrica, que o fenômeno da modernidade é exclusivamente europeu, desenvolvido desde a Idade Média e se difundindo em todo o mundo. As ações com base nesta linha de raciocínio envolvem a ideia de que a Europa pudesse superar as influências de todas as outras culturas, por sua capacidade interna em criar um formato absoluto de liberdade, ainda, como se exercesse certos direitos próprios estabelecidos sobre o restante dos povos, devido a essa competência auto determinada.

Sendo assim, a Europa como centro de conhecimento, coloca os outros continentes como periferias que foram seguindo seus passos rumo ao desenvolvimento, passando a modernidade como parte integrante deste movimento, o que denota um significado exatamente oposto ao que realmente é, uma vez que a imposição da verdade absoluta como eurocentrismo é quem, de fato, manipula as tendências mundiais a tal ponto de não se permitir observar-se do outro lado.

No entanto, as colonizações trouxeram à Europa a vantagem competitiva sobre a China, a Índia e o mundo otomano-mulçumano, mas não representam a causa da Modernidade, e sim os frutos colhidos pelas conquistas, ou seja, que a Modernidade exclusivamente implementada pelos europeus ao redor do mundo só ocorreu, de fato, devido às características sobre os sistemas gerados em outros povos, em outros continentes que foram explorados e absorvidos pelo próprio sistema europeu.

Dentro desta perspectiva, Escobar analisou a economia ocidental, esta que se apresenta resultante do caminho percorrido com o eurocentrismo:

> A economia ocidental é geralmente pensada como um sistema de produção. Da perspectiva da antropologia da modernidade, entretanto, a economia ocidental deve ser vista como uma instituição composta de sistemas de produção, poder e significação. Os três sistemas uniram-se no final do século dezoito e estão inseparavelmente ligados ao desenvolvimento do capitalismo e da modernidade. Devem ser vistos como formas culturais através das quais

> os seres humanos são transformados em sujeitos produtivos. A economia não é apenas, nem sequer principalmente, uma entidade material… antes de mais nada uma produção cultural, uma forma de produzir sujeitos humanos e ordens sociais de um determinado tipo (ESCOBAR, 1995, p. 59).

Walter D. Mignolo aponta que a colonialidade se faz presente no modelo atual "imaginário", isso, porque há uma construção simbólica sobre o que a sociedade se define e, neste caso, a visão do autor sobre o mundo moderno ocorre dentro da concepção do capitalismo de dentro (Europa) para fora (Colônias).

> Nas divisões continentais e subcontinentais estabelecidas pela cartografia simbólica cristã (por exemplo, a tripartição do mundo continental conhecido até então: Europa, África e Ásia), o horizonte colonial das Américas é fundamental, senão fundacional, do imaginário do mundo moderno (MIGNOLO, 2005, p. 40).

O autor afirma, como consequência deste movimento, a migração de povos latinos e indígenas para eurocentros mais potentes, causando uma disseminação cultural de civilizações originais para a constante inserção da cultura europeia.

Com isso, os sistemas de ordem que moldam a sociedade são construídos de tal maneira que aniquilam a cultura e a originalidade. Portanto, a poesia alimentada como inspiração no desencadeamento da modernidade mundial é, em seu âmago, uma forma de sustentar intelectualmente a matemática da centralização de poder.

A evolução da humanidade engloba sistemas capitalistas, comunistas, liberalistas entre outras inúmeras "soluções" apresentadas para este suposto olhar à totalidade, para a melhora no cotidiano individual, para aprimorar as relações entre as pessoas em seus núcleos de convívio, ao mesmo tempo em que se resumem, quando observamos o desenho geométrico, o remanejamento estrutural em vista da manutenção da produção para a preservação da *vontade de poder*, proposto por Foucault como base do comportamento humano.

De acordo com o autor, a *vontade de poder* é mais ancestral do que a própria *vontade de verdade.* Ele sugere, portanto, que todas as bases sociais são geradas a partir desta manutenção do poder através dele mesmo, ou seja, denotando um ciclo vicioso de poder para que ele mesmo coexista na estrutura que mantém os homens ativos, portanto, pela vontade de verdade. Isso significa que, no aspecto da composição, devem ser observados os estímulos constantes necessários para que o indivíduo obtenha desejo pela produção em serviço ao sistema ao qual ele pertence (FOUCAULT, 1970).

> De fato, o procedimento formal de simplificação para tornar "manejável" o sistema-mundo produz subsistemas formais racionalizados que, depois, não têm pautas internas de auto-regulação de seus limites na própria modernidade, que poderiam reconduzi-los ao serviço da produção, reprodução e crescimento da vida de cada sujeito ético. É neste momento que surgem as críticas a partir de dentro do "centro" (e da periferia, como a nossa) contra a própria modernidade (DUSSEL, 2000, p. 63).

A afirmação de Dussel agrega a exclusão da modernidade europeia como um gatilho insolúvel para a periferia mundial, uma vez que haveria de ser reconsiderada toda a prática eurocêntrica, o que limita as críticas a este ponto. Por outro lado, a visão periférica tenta recuperar a visão do sistema-mundo a partir da inclusão social, o que, de acordo com Jameson (1991 *apud* DUSSEL, 2000, p. 65), além da problemática em lidar com a desconstrução de um sistema de mais de 500 anos, é a descoberta do "esgotamento de um sistema civilizatório que chega a seu fim".

A partir daí, entende-se que a natureza, em primeiro lugar, é uma utilidade para o homem e deve ser cuidada para a própria preservação da raça, e não mais como um recurso de posse individual que pode ser usufruído sem consequências para a população. Aquilo pelo qual mais se luta para manter (o aumento dos lucros) passa a ser aquilo que deve ser equilibrado em prol do ambiente, partindo da lógica, antes negada, de que os recursos naturais são limitados quando há interferência humana desenfreada.

Ocorre, ainda, a partir do interesse primordial do ser humano em gerir capital, a necessidade de mão de obra. No entanto, o trabalho exigido para o aumento do capital ultrapassa seu limite constantemente, fazendo com que se pense em soluções tecnológicas que produzam e gerem o capital. Isso, por outro lado, anula certos trabalhos humanos, aumentando o desemprego – um acúmulo de miséria, o qual acompanha a modernidade e alimenta o ciclo da destruição humana.

Na obra O discurso filosófico da modernidade, de Habermas, é observado o ponto de vista dualístico da modernidade:

> A mudança de paradigma da razão centrada no sujeito para a razão comunicativa pode nos animar a relembrar mais uma vez esse contradiscurso [*Gegendiskurs*] que desde o princípio é imanente à modernidade. Esta saída diferente talvez nos permita levar em conta, sob premissas distintas, as razões da autocrítica que a si mesmo veio se fazendo uma modernidade em discórdia consigo mesma (HABERMAS, 1988, p. 351 *apud* DUSSEL, 2000, p. 70).

Entretanto, a visão apresentada por Habermas ainda exige um olhar eurocêntrico, uma vez que até a periferia, para criticar a modernidade europeia exclusiva, deve se europeizar para mostrar a contradição evidente na modernidade e trazer informações que são, de fato, diferentes do ponto de vista eurocêntrico. Desta forma, o contradiscurso se torna parte desta mesma visão, fazendo com que, advindo da periferia negue a si mesmo, a sua própria essência crítica.

Os Estados Unidos da América, por sua vez, entram com uma potente visão de Novo Mundo, atribuindo seus próprios conceitos e influências globais, referentes ao modo de vida das pessoas e o modo de olhar para as necessidades globais.

A potencialização de países influenciadores, como os Estados Unidos, atrai o conceito de ética que parte para a contextualização comercial, o qual define o sucesso ou o fracasso nas relações internacionais decorrentes de um sistema globalizado.

A libertação da filosofia está diretamente atrelada à diacronia histórica, a qual apresenta a maneira como a ética se estabelece ao longo dos anos como um ativador comunicacional. De acordo com Dussel, o movimento ético percorre os seguintes aspectos:

> a) O momento ético-material, dos conteúdos, afirmando a universalidade material, de base neurocerebral, de concreção histórica e hermenêutico-cultural, da vida ou morte do sujeito ético: e o âmbito do exercício da razão prático-material e ético-originário referente a enunciados normativos (fundamentados sobre juízos de fato) com pretensão de verdade prática.
>
> b) O momento moral-formal, procedimental, da validade moral intersubjetiva e comunitária, que se cumpre a partir da simetria dos participantes afetados; e o âmbito do exercício da razão discursiva referente a enunciados normativos com pretensão de validade universal.
>
> c) O momento ético-processual da factibilidade realizadora (não é meramente procedimental, mas processo, processual) que, num primeiro momento, é exercício da razão instrumental e estratégica formais, com referência a juízos de fato; num segundo momento, é confronto deste exercício dos princípios ético-material e moral-formal, dando como resultado a máxima ou norma do ato "bom", da instituição "legítima", do sistema cultural vigente (*Sittlichkeit*), etc (DUSSEL, 2000, p. 238).

Traduzindo as palavras do autor, temos como fase um, a visão ética do sujeito com base na razão de juízo; a fase dois, corresponde à visão ética expandida do sujeito para as suas relações, contemplando a visão de todos os envolvidos para validar o que é, de fato; a fase três, considera a ética como parte processual e, finalmente, pertencente ao sistema cultural, o que a torna influenciadora oficial nas regras e leis da sociedade.

A partir do conceito ético, são estabelecidas negociações duradouras entre países que permitem a conservação do eurocentrismo de maneira "traduzida" aos costumes locais, isto é, que independentemente da assimilação sobre o que é poder, mesmo quando parece que ele é distribuído à população como um meio libertário, de um jeito ou de outro se faz presente a nutrição desta manutenção do poder entre aqueles que o controlam.

A concentração do poder, por sua vez, de acordo com a concepção foucaultiana, viabiliza o nascimento da biopolítica, quando os governos e suas implementações são focalizadas na contensão populacional para seus próprios interesses, no entanto, combinando com o discurso da vontade da verdade, o que significa a crença da segurança e da estrutura de sustentação provida para todos, igualmente – daí, entra a visão pragmática.

O pragmatismo, defendido por Charlie Pierce no início do século XX, apresenta uma maneira filosófica sobre a praticidade absorvida, indicando já uma inclinação para a doutrina capitalista, mesmo não se tratando desta a intenção da filosofia pragmática ou da visão do autor.

> mediação do conhecer o objeto a partir da intersubjetividade de interpretantes como acordo (a partir do signo como *representamen*); mediação a partir da comunidade de cientistas; mediação do conhecer a partir (e não só "através")

> do horizonte lingüístico (a partir dos ícones, indicadores, símbolos); mediação do conhecer como processo (como a verificação de laboratório), não só a partir da dedução ou indução, mas a partir da abdução (como a hipótese que deve ser verificada diacronicamente); mediação de todo conhecer a partir do futuro (a antecipação contrafáctica da coincidência de verdade e realidade *in the long run*); mediação do teórico a partir do prático, a partir do ético, como "lógica socialista, a partir da história, do "senso comum" (DUSSEL, 2000, p. 240).

A revelação capitalista se dá pelo fato de que, incumbindo-se de um sistema econômico que visa a obtenção de lucros como resultados obtidos pelos meios de produção, ao mesmo tempo em que Dussel sugere que o pragmatismo se refere a um método de mediação que objetiva o senso comum, é importante ressaltar o fato que os EUA se tornaram propriamente um concentrador de poder, através de suas táticas influenciadoras, que aparentemente são divergentes do *modus operandi* eurocêntrico, mas que, em contrapartida, nunca foram agentes socialistas.

O que acontece, e neste ponto é importante lembrar de Foucault, sobre a sua visão da vontade da verdade, é que o pragmatismo traz à tona a verdade da prática que se faz necessária, neste momento histórico, uma vez que o pensamento eurocêntrico já reúne séculos de bagagem filosófica suficiente para que algo além do conhecido seja feito a respeito.

Os EUA, neste cenário mundial, enxergam a oportunidade de criarem uma filosofia atualizada sobre a ética então estabelecida e evoluída, orientando o discurso para a questão de uma praticidade que envolve o senso comum, ou seja, algo que a este ponto era não só atraente como também urgente para chamar a atenção das massas a um procedimento que denotaria, aparentemente, uma metodologia mais acolhedora do que as anteriores.

Da dominação violenta de poder unilateral para a uma experiência de consenso coletivo, sabemos hoje que as formas de conquista são diversas, mas não deixam de concentrar o foco no poder de uns sobre a produção de muitos.

A questão central é que as decisões sobre qualquer tipo de sistema regente de uma civilização, seja local ou global, é ditada por ideias reducionistas, por mais abrangentes que aparentam, onde a verdade é obstruída e não há de fato uma libertação.

A periferia, ou seja, o lado pobre da civilização, não tem participação real e justa, por não conhecer a verdade e não ter domínio sobre a mesma, uma vez que está sendo manipulada a acreditar que é agente ativa, quando é mantida em condições de escassez de informações de acesso à verdade e ao poder. Por isso, deve submeter-se à ética e à moral engendradas como uma missão religiosa.

A questão ética em relação à verdade prática sugere um auto sacrifício para que se mantenha coerência entre as práticas individuais e o senso comum. Como afirmou Pierce:

> Ora, não é necessário que em honra da lógica um ser humano seja capaz do heroísmo do auto-sacrifício. Basta reconhecer a possibilidade disto, no caso

> de perceber que só os argumentos do ser humano que os tem são realmente lógicos e, portanto, deve contemplar os próprios como unicamente válidos enquanto são aceitos pelo herói. Na medida em que referir seus argumentos a essa norma, identifica-se com esta mente. Isto faz com que a lógica seja suficientemente sustentável (PIERCE, 1955, p. 162 *apud* DUSSEL, 2000, p. 241).

Em relação à validade argumentativa citada, há uma ligação direta com a verdade no sentido de que se tornam sinônimos quando a última é colocada em uma posição pragmática. O consenso social é a representação ética desta validação, inserindo a verdade de maneira subjetiva, onde, de acordo com as análises dos resultados de uma experimentação, a verdade toma um significado diferente e, neste caso, está em constante vulnerabilidade contextual.

Sendo assim, é importante ressaltar a visão de Castro-Gomes et al., a respeito dos caminhos elucidados neste estudo a partir das análises dos autores sobre a filosofia e sobre o pragmatismo que permeia as ações sociais modernas:

> A tarefa de uma teoria crítica da sociedade é, então, tornar *visíveis* os novos mecanismos de produção das diferenças em tempos de globalização. Para o caso latino-americano, o desafio maior reside numa "descolonização" das ciências sociais e da filosofia. E ainda que este não seja um programa novo entre nós, do que se trata agora é de livar-nos de toda uma série de categorias binárias com as quais trabalharam no passado: as teorias da dependência e as filosofias da libertação (colonizador *versus* colonizado, centro *versus* periferia, Europa *versus* América Latina, desenvolvimento *versus* subdesenvolvimento, opressor *versus* oprimido, etc.), entendendo que já não seja possível conceitualizar as novas configurações do poder com ajuda desse instrumental teórico (CASTRO-GOMEZ et al., 1999).

Para tanto, vamos observar, como base da pergunta de pesquisa, a EAD como objeto de estudo, considerando que a base educacional, em primeiro lugar, colabora essencialmente para a manutenção da estrutura social e, portanto, é de suma importância dentro da concepção de transformação.

A ideia de mudança, aqui, se coloca implicitamente necessária, em vista de que o eurocentrismo contradiz as diferenças culturais e traz à globalização uma mensagem padronizada de comportamento.

Por isso, a EAD, neste contexto, entra como uma ferramenta de disseminação da mensagem. Em seguida, iremos analisar os pontos que podem explicar essa afirmação, trazendo clareza sobre as possibilidades que a educação nos oferece por meio deste modelo e de suas implicações.

A EAD NO CENÁRIO PÓS-MODERNO

Educação é um tema de inúmeras controversas, no que diz respeito ao que concebemos como fato, como aceitável e usual.

> o sentido (*Sinn*) de uma proposição está em seu poder de expressar um fato [....] Se uma (pseudo)proposição não expressa um fato (pensável), então não tem sentido e é só aparentemente uma proposição. Se uma proposição expressa um fato, então sem dúvida tem sentido; mais especificamente, é verdadeira se se apresenta um fato, e é falsa se não apresenta (CARNAP, 1990, p. 25 *apud* DUSSEL, 2000, p. 247).

A afirmação de Carnap traz a educação para uma visão amplificada, dentro do sentido de proposição, uma vez que a Era Moderna reconhece o ser autônomo e, desta maneira, isso deveria levá-lo a uma condição de poder decisório individual. Vimos, porém, que a influência eurocêntrica envolveu a modernidade e assumiu a responsabilidade sobre a visão individual.

Na Era Pós-Moderna, lidamos com as consequentes formas de operação do indivíduo em seus hábitos quanto à funcionalidade social, ou seja, considerando os recursos que temos para nos apropriar da cultura ingerida em nossa sociedade, advindos da globalização.

Foram geradas necessidades específicas, frutos tecnológicos e industrializados sem os quais não podemos mais operar. O contato com o "mundo" depende, agora, destes recursos.

> Ruth Anna Putnam, seguindo a linha de John Dewey (ou de Marx), apela neste ponto à noção de necessidade. É porque há necessidades humanas reais e não simplesmente desejos, que faz sentido distinguir entre valores melhores e piores. (PUTNAM, 1987, p. 79 *apud* DUSSEL, 2000, p. 250).

As necessidades humanas, assim como diz Putnam, são reflexíveis de mudanças paradigmáticas, o que interfere na maneira com a qual determinamos valores de educação, incluindo a relevância das informações.

A pós-modernidade vem com a palavra *inclusão* estampada em seu *"slogan"*, aderindo movimentos antirracistas, de diversos tipos de assistência social, para mulheres, para mães, famílias, pessoas em condições especiais etc.

Nesta perspectiva, a educação ganhou holofotes, com a participação de mídias e grupos em projetos comunitários. Claro que, a este ponto já sabemos que a mensagem de "educação para todos" ainda carece de muitas ações inclusivas. A EAD, neste cenário, sugere ser uma delas, no sentido de acessibilidade financeira e local, com algumas ressalvas à palavra *inclusão*, considerando que ainda há custos e recursos que se fazem cruciais para os cursos de formação e, portanto, restringindo ainda a viabilidade ao processo educacional "para todos".

> Sempre que a aprendizagem, a possibilidade de revisão, é inerente a uma determinada práxis - isto é, em contextos indutivos e não dedutivos (como a da matemática ou a da jurisprudência, por exemplo) - as expressões designativas se usam referencialmente. Pois, a base do uso referencial das expressões designativas se encontra a suposição de algo que há de ser

> descoberto e não legislado, isto é, algo em relação com o qual nosso saber tem que poder autocorrigir-se (LAFONT, 1993, p. 245 apud DUSSEL, 2000, p. 253).

A EAD está a caminho de análise de resultados, em tempo de autocorrigir-se para o desenvolvimento de técnicas mais assertivas. É visto uma alteração no paradigma educacional, onde o método de ensino antigo – estrutura física organizacional, sala de aula, livros e anotações em caderno, interação com professores e alunos – foi substituído por um formato autodidata, mesmo considerando a disponibilidade virtual do professor, uma vez que acaba servindo mais como um conteudista e orientador da informação para que o aluno usufrua de maneira autônoma.

> Nesse contexto, portanto, a educação a distância vai ao encontro dos interesses capitalistas vigentes, uma vez que se coloca como uma alternativa que permite atender, em maior escala, o contingente de pessoas que querem se qualificar para o mercado de trabalho em novas atividades laborais surgidas no período pós-guerra (MENEZES, 2017, p. 49).

Observando a visão eurocêntrica, a mudança no paradigma educacional em função da Educação a Distância faz com que também seja analisado o desenvolvimento consequente da época Pós-Moderna.

A EAD viabiliza o ensino em muitos países, onde é possível cursar uma especialização internacional estando num país diferente, ou seja, rompe com barreiras fronteiriças que ainda existem no mundo físico.

Do início do século XX, quando se tem referência de educação por correspondência, passando pelo Rádio e a TV, agora, na terceira geração de EAD, estamos conquistando mais credibilidade social e reconhecimento acadêmico, fazendo com que todas as instituições de ensino tenham um olhar para o ciberespaço.

A situação atual do professor é uma transição entre paradigmas, o que gera diversos transtornos, considerando aqueles professores que estão habituados às salas de aulas presenciais, os que não se adaptaram aos recursos virtuais para produção de conteúdos entre outras complicações que envolvem fatores como idade e costumes atrelados a um cenário exigente de atualizações constantes.

> Nesse sentido, marcadamente panfletários, esses discursos na verdade camuflam interesses econômicos de cunho empresarial, que visam à qualificação de mão de obra para o mercado de trabalho e situam o sujeito-professor em posições discursivas diferentes daquela ocupada pelo sujeito-professor de sala de aula convencional (MENEZES, 2017, p. 62).

Por outro lado, a estruturação do novo paradigma corresponde em tratar cada profissional como parte integrante de um sistema educacional, ou seja, os professores que antes eram responsáveis por preparar aulas, depois ministra-las em interação presencial com os alunos, corrigir provas e passar informações para diretores, são agora subdivididos

por especialidades - os conteudistas, aqueles que preferem fornecer suporte interativo a alunos e aqueles que são bons em projetar e produzir comunicações mediadas.

Com isso, a detenção de poder é dividida e o professor também sai de uma condição autoritária para uma posição de parceria com outras partes da estrutura virtual de ensino. O professor pode, agora, receber um convidado para apresentar conteúdos específicos, ao mesmo tempo em que ambos podem interagir entre si e com os alunos.

No sistema presencial, as tarefas eram semipresenciais, uma vez que parte dos exercícios, trabalhos e estudos eram feitos em casa. Agora, os mesmos são realizados totalmente fora da visão do professor, o que concede autonomia ao aluno, que passou a ser visto sob uma perspectiva de receptor de informações para uso de capacitação independente, então a relação de cobrança anterior entre professor e aluno deixa de existir, ao mesmo tempo em que cabe ao aluno ter mais responsabilidade sobre o que aprende.

O quadro neoliberalista forma cidadãos mais críticos e empreendedores, aptos a se desenvolverem como produtos para suprir as necessidades mercadológicas atuais. Apesar da visão antagônica, é importante entender que um indivíduo crítico e empreendedor é formado com uma base de realização mais autônoma, portanto mais exigente de habilidades individuais para o mercado de trabalho, ao mesmo tempo que, por esse motivo, está em contato frequente com ferramentas autorreflexivas e que tratam de aspectos abrangentes sobre a sua área de atuação, o que o leva a um desenvolvimento crítico mais profundo a respeito dessas informações.

Contudo, conforme aponta Saraiva, desiludindo a ideia de revolução educacional, considerar algo novo, nunca pensado, está cada vez mais desafiador:

> A representação de EaD como uma forma de redenção está alinhada com as diversas tentativas características da pedagogia moderna de encontrar algum Messias que possa revolucionar a educação. [...] Diversas tentativas anteriores podem ser observadas, sendo que algumas das mais recentes e conhecidas são o construtivismo e a transdisciplinaridade. (SARAIVA, 2006, p. 256).

A autora afirma que os pesquisadores dos modelos considerados por ora "revolucionários" concluíram que não é possível solucionar as problemáticas que vivenciamos na educação, a não ser que sejam analisadas as práticas realizadas por aqueles que se utilizam desses modelos, ou seja, o que está sendo construído de fato com essa base de conhecimento.

Ainda, de acordo com Menezes, em pesquisa sobre a representação do professor no ensino a distância, afirma que o aluno "estranha" o contexto da comunicação *online* no lugar da presencial, como se houvesse uma falta por conta do distanciamento físico: "deduz-se que o aluno toma o sentido de virtual como algo que se contrapõe ao "real"" (MENEZES, 2017, p. 2003).

A autora deixa um questionamento referente ao posicionamento do professor como mediador do conhecimento, ao contrário do anterior detentor de todas as respostas. Nessa transição entre o presencial e o virtual, o professor não está sendo bem sucedido em passar a imagem de estimulador da ação, induzindo a ideia de análise mais aprofundada sobre a construção prática aplicada.

CONCLUSÕES FINAIS

A globalização consequente da Época Pós-Moderna atrai a tecnologia em velocidade mais acelerada que nunca, formando novas profissões e adaptando outras ao ciberespaço e à uma nova linguagem.

O movimento constante no espaço digital gera mais consumo, por fatores como: acesso fácil a lojas e bancos, constantes ofertas de produtos e serviços, maior isolamento do convívio social (presencial) e mais tempo de navegação na Internet. O resultado contempla perfis forjados ou *fakes*, a conveniência em mostrar somente o "lado bom da vida" o tempo todo e de esconder fragilidades, emoções e reações, o que distancia muitas pessoas de um posicionamento honesto. Isso gera ansiedade, comportamentos impulsivos e todo tipo de engano sobre a linguagem do comportamento. Nos afasta de um contato, de fato, humano.

A educação entra nessa mesma esfera de comportamento. De acordo com dados do site Censo EAD.Br (2015), foram detectados muitos casos de evasão de cursos a distância e, apesar de haver uma falta de esclarecimento e motivação sobre os cursos por parte das organizações, é importante perceber o que leva os consumidores aderirem aos serviços de aprendizagem, ao mesmo tempo em que não se tornam, de fato, alunos.

A cadeia global e virtual transformou alunos em consumidores e professores em prestadores de serviços. A relação ensino-aprendizagem passou a ter uma visão mercadológica, o que também altera a maneira com a qual os (agora) consumidores encaram o processo de aprendizagem.

Entretanto, conforme visto anteriormente, ainda se faz necessário avaliar o que está sendo construído a partir de um embasamento educacional "diferenciado", ou seja, em primeiro lugar, é importante perceber se algo é essencialmente diferente, no sentido de olhar para o ensino como um ato de integrar o conhecimento interno e externo do ser humano, para que ele tenha aptidão de refletir sobre si mesmo e sobre o mundo, considerando todas as influências que o impedem de fazê-lo.

Os estudos apontados a respeito da libertação da filosofia, da verdade, do eurocentrismo, da vontade de poder, entre as nuances que compõem uma ramificação que formula um grande quadro de concentração de táticas de manutenção do poder, demonstram que a educação, em especial a distância, ainda se submete ao sistema engendrado neste mesmo quadro, até que possam ser indicados novos olhares.

Observar o comportamento emocional entre professores e alunos representa uma chave para adentrar em alguns esclarecimentos, a respeito do que cada um compreende como necessidade, objetivo e inspiração sobre a aprendizagem. A desconexão humana consequente do envolvimento tecnológico afasta um enfrentamento das condições básicas que trazemos, como nos expor naturalmente ao outro, sem editar o que dizemos.

> descobriu-se que a fonte de todas as fontes chama-se informação e que a ciência — assim como qualquer modalidade de conhecimento — nada mais é do que um certo modo de organizar, estocar e distribuir certas informações. Longe, portanto, de continuar tratando a ciência como fundada na "vida do espírito" ou na "vida divina", o cenário pós-moderno começa a vê-la como um conjunto de mensagens possível de ser traduzido em "quantidade (bits) de informação". Ora, se as máquinas informáticas justamente operam traduzindo as mensagens em bits de informação, só será "conhecimento científico" certo tipo de informação traduzível na linguagem que essas máquinas utilizam ou então compatível com ela. O que se impõe com o tratamento informático da "mensagem" científica é na verdade uma concepção operacional da ciência (LYOTARD, 1993, p. IX e X *apud* MENEZES, 2017, p. 87).

A Pós-Modernidade é marcada por questionamentos sobre a realidade e o que é aproveitável. Isto é, o que antes se aprendia somente para obter conhecimento, hoje se questiona o "para quê" isto serve na prática, lembrando a influência do pragmatismo.

> No contexto da deslegitimação, as universidades e as instituições de ensino superior são de agora em diante solicitadas a formar competências, e não mais ideais: tantos médicos, tantos professores de tal ou qual disciplina, tantos engenheiros, administradores, etc. A transmissão dos saberes não aparece mais como destinada a formar uma elite capaz de guiar a nação em sua emancipação. Ela fornece ao sistema os jogadores capazes de assegurar convenientemente seu papel junto aos postos pragmáticos de que necessitam as instituições (LYOTARD, 1993, p. 89 *apud* MENEZES, 2017, p. 94).

A EAD pode, ainda, tomar rumos de grande repercussão para olhares novos, não porque ela representa uma ferramenta especial, mas simplesmente porque ela está disponível dentro das possibilidades de crescimento que estão viabilizando a transmissão de informações cruciais para o desenvolvimento em todo o mundo.

REFERÊNCIAS

CASTRO-GOMEZ, S.; GUARDIOLA-RIVERA, O.; MILL**Á**N DE BENAVIDES, C. **Pensar (en) los interstícios: teoría y práctica de la crítica pós-colonial.** Bogot**á**: CEJA, 1999.

DUSSEL, E. **1492: O Encobrimento do Outro.** A origem do mito da modernidade. Petrópolis: Vozes, 1993. Disponível em: https://mega.nz/#F!qyRglCYJ!lJZVXny6uobdaEY9Mf45gA!KjhgSQIY.

_____. **Ética da Libertação:** na idade da globalização e da exclusão. Petrópolis: Vozes, 2000.

ESCOBAR, A. **Encoutering development: the making and unmaking of the thirld world.** Trad. Edgardo Lander. Princeton: Princeton University Press, 1995.

FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica (1978-1979).** 1 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Microfísica do poder.** 8 ed. São Paulo: Graal, 1988.

MENEZES, D. A. S. F. **As representações de professor em situação de educação a distância: um processo de virtualização no dizer do outro-aluno**. Tese de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês. Universidade de São Paulo: São Paulo, 2017.

MIGNOLO, W. D. **A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade.** CLACSO: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

SARAIVA, K. **Outros Espaços, Outros Tempos: Internet e educação.** Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Rio Grande do Sul, 2006.

CAPÍTULO 7

EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE RISCOS, RABISCOS E ESPAÇOS QUE APRESENTEM UM MUNDO LETRADO

Data de aceite: 01/06/2021

Fabiana Hortolani Sartori
Secretaria Municipal da Educação de Bauru - SMEB
Bauru/São Paulo

Josilaine Aparecida Pianoschi Malmonge
Secretaria Municipal da Educação de Bauru - SMEB
Bauru/São Paulo
http://lattes.cnpq.br/5026388473147181

Sintia Otuka Rossi
Secretaria Municipal da Educação de Bauru - SMEB
Bauru/São Paulo
http://lattes.cnpq.br/4166691850792899

RESUMO: A presente pesquisa pretende apresentar a importância da aprendizagem da linguagem oral e escrita para que as crianças entendam o mundo e se torne parte dele, contribuindo para a construção da história. Teve como objetivo identificar a importância da educação infantil no processo de alfabetização e letramento. A elaboração deste trabalho foi baseada nas concepções teórica e práticas de autores de grande expressão na área, envolvendo a alfabetização e o letramento, utilizando uma abordagem qualitativa, pesquisa bibliográfica. É valido envolver o lúdico no processo de alfabetização, pois o brincar ajuda a criança a lidar com as emoções e a se expressarem, contribuindo para formação de uma criança pensante e ativa, crianças essas que tenham compreensão de mundo. Por meio dessa pesquisa constatou-se a necessidade de espaços bem planejados e organizados de forma a favorecerem o desenvolvimento de aprendizagens, a forma de organização pode comportar ambientes que permitem o desenvolvimento de atividades diversificadas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil, Linguagem oram e escrita, Alfabetização e letramento.

CHILDHOOD EDUCATION: BETWEEN RISKS, DRAWINGS AND SPACES THAT PRESENT A LETTERED WORLD

ABSTRACT: This research aims to present the importance of learning oral and written language so that children understand the world and become part of it, contributing to the construction of history. It aimed to identify the importance of early childhood education in the process of literacy and literacy. The elaboration of this work was based on the theoretical and practical conceptions of authors of great expression in the area, involving literacy and literacy, using a qualitative approach, bibliographic research. It is worthwhile to involve the playful person in the literacy process, as playing helps the child to deal with emotions and express themselves, contributing to the formation of a thinking and active child, children who have an understanding of the world. Through this research it was found the need for well-planned and organized spaces in order to favor the development of learning, the form of organization can include environments that allow the development of diversified activities.

KEYWORDS: Early Childhood Education, Praying and Writing Language, Literacy and Literacy.

1 | INTRODUÇÃO

A aprendizagem da linguagem oral e escrita é muito importante para que as crianças entendam o mundo, se tornem parte dele e contribuam para a construção da história. E esse processo quando começa de uma forma prazerosa, estimulante e lúdica, irá contribuir muito para que as crianças se desenvolvam por completo.

A pesquisa permite ao professor pensar na necessidade de uma educação que contemple a articulação entre teoria e prática. Essa perspectiva aumenta a possibilidade de que a teoria possa ser expressão das relações consubstanciadas e decorrentes da explicitação das contradições da prática, pesquisar permite ao professor que a teoria direcione sua prática.

A elaboração deste trabalho teve como base concepções teórica e práticas de autores de grande expressão na área, envolvendo a alfabetização e o letramento, utilizando uma abordagem qualitativa, pesquisa bibliográfica, tendo como objetivo identificar a importância da educação infantil no processo de alfabetização e letramento.

Os objetivos específicos foram: estudar a importância da alfabetização e do letramento na educação infantil; entender a importância de espaços que deem acesso ao mundo letrado; definir letramento e compreender como a ludicidade contribui na formação de leitores ativos e pensantes.

A educação infantil por meio da ludicidade permite essa apresentação ao mundo letrado de uma forma com que a criança fique a vontade e interessada em aprender coisas novas. Os espaços são fundamentais na construção desse conhecimento, sendo que bem planejado e organizado contribuem muito na formação de leitores.

Assim, o letramento não se restringe apenas a alfabetização. Ser letrado é muito mais do que apenas saber ler, é entender o contexto lido, é a troca de ideias entre as partes.

2 | O DESEJO DE ENSINAR E A ALEGRIA EM APRENDER

2.1 O desenvolvimento da linguagem oral e escrita

Ao nascer a criança traz consigo um aparato biológico que servirá de base para o desenvolvimento de muitas funções, dentre elas a linguagem, mas esse processo não se dá de forma natural e sim por meio do convívio social. A comunicação dos seres humanos ocorre de forma diversificada e definida pela cultura.

A criança aprende ouvindo e interagindo com outras pessoas e também com o meio, e assim ela se desenvolve. Evidencia-se a importância da educação infantil nessa fase da vida, tendo em vista, que será promotora de aprendizagem e desenvolvimento.

Mesmo o bebê que ainda parece não compreender a linguagem, já dispõe de uma capacidade sensorial, ouve tudo ao seu redor e assim, ele se comunica com o mundo que o cerca, e ouvindo ele vai aprendendo, falar só é possível para criança pequena através da mediação do adulto. No processo de desenvolvimento infantil, a linguagem, forma de representação verbal, é fundamental.

De acordo com Friedman (apud RAUL, 2011 p.111), "por meio da linguagem, é possível desenvolver a memória, a imaginação, o raciocínio e a criatividade". É por meio da linguagem que a criança vai se comunicar com todos que a cercam, mas enquanto ela ainda não desenvolveu a fala é através do lúdico que ela expressa seus pensamentos e sentimentos.

Para poder compreender o mundo em que vive adquirir e produzir conhecimento, o ato de falar, mesmo que às vezes por intermédio das interações e representações, é fundamental para que as crianças se expressarem. O corpo, ao se movimentar, comunica algumas mensagens, o olhar da criança é outro elemento utilizado para a comunicação. A aprendizagem da fala pelas crianças ocorre de forma articulada com a reflexão, o pensamento e a explicação de seus atos, sentimentos, desejos e sensações, ultrapassam o simples ato de memorizar palavras.

Sendo assim, sempre que uma criança fala, desenha, canta, dança, entre outros, ela está se comunicando, é preciso ter olhares atentos e ajuda-las a se expressarem e torná-las parte dessa sociedade falante.

Para Vygotsky a linguagem é social e não se torna social, a linguagem está em construção antes mesmo de a criança aprender a falar, "pensamento e linguagem não são dicotômicos, mas caminham juntos na interiorização do mundo exterior. O papel do outro é fundamental para a construção da consciência. E esse papel é exercido pela linguagem". (VYGOTSKY apud VALLE 2013 p.37).

Vale ressaltar a importância de proporcionar atividades que permitam acesso ao mundo letrado e a cultura da escrita.

2.2 O letramento

Primeiro é preciso entender a definição de letramento, Soares (apud VALLE 2013, p.79) dá uma boa explicação sobre a origem desse termo:

> Segundo a autora, letramento é uma tradução para a língua portuguesa da palavra inglesa literacy, que é definida como a condição um de ser letrado. Mesmo sem haver um conceito registrado no dicionário, convencionou-se, nos meios educacionais, que letramento significa estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita.

Atualmente, por se viver em uma sociedade letrada, é preciso preparar nossas crianças para que elas façam parte desse meio social que as cercam, onde somos seres

transformadores. Nesse sentido, Carvalho (2007 p.65) cita que, “alfabetização é ensinar o código alfabético, letrar é familiarizar o aprendiz com os diversos usos sociais da leitura e escrita”. Por isso, a importância de alfabetizar e letrar ao mesmo tempo, e para que isso ocorra, o professor deve realizar um trabalho intencional de sensibilização, ajudar a criança a entender a escrita e cultivar o gosto pela leitura.

Na educação infantil, o professor empresta sua voz ao aluno, realizando leituras selecionadas e preparadas com o objetivo de atrair o pequeno leitor e também possibilitar o encorajamento para lidar com os diversos conflitos emocionais vivenciados no seu cotidiano, pois a leitura permite conhecer o mundo e conhecer-se e, a partir disso, inserir-se como sujeito para a transformação da realidade.

De acordo com Carvalho (2007 p. 53):

> Preparar para aprender a ler é principalmente despertar o desejo, a vontade de ler. Melhor do que oferecer à criança desenhos prontos para colorir e ou pontinhos para unir é criar um clima de interesse e receptividade em relação à leitura e à escrita. Observando livros infantis, as crianças inventam histórias inspiradas nas ilustrações, criam narrativas para si mesmas e para os colegas, as historias lidas ou narradas pelo professor, tem um papel importantíssimo na educação da criança, elas alimentam a imaginação e o sonho, melhoram a expressão verbal, aguçam a curiosidade, criam amor pelos personagens, pelas palavras e pelos livros.

E para preparar esses futuros leitores de modo que dialoguem com os autores, as crianças necessitam trabalhar desde cedo com textos variados. Esse seria o primeiro passo para a formação de um ser letrado. Para que as crianças aprendam a ler e escrever, é necessário que participem de atos de leitura e escrita, desde a educação infantil, e cabe a essa etapa cumprir o papel de exercer atividades que façam as crianças pensarem e compreenderem a escrita.

Por fim, pode-se definir o letramento como o ato de formar indivíduos capazes de usar a leitura e a escrita para fins escolares, profissionais e culturais. É aprender a ler e entender o que o autor quer transmitir, é uma troca entre as partes, uma reflexão de ideias.

2.3 Ambiente alfabetizador

Para que a criança aprenda nessa faixa etária, é muito importante que o ambiente que ela fique também esteja preparado para proporcionar a alfabetização, contribuindo na formação de leitores, e muitas são as possibilidades dessa organização.

Falar em espaços, no âmbito educacional, é de extrema valia, pois esse interfere diretamente no processo de aprendizagem, (ZABALZA apud HORN, 2004, p. 23) entende que:

> Para a criança, o espaço é o que sente o que vê o que faz nele. Portanto, o espaço é a sombra e escuridão; é grande, enorme ou, pelo contrário, pequeno; é poder ou ter de ficar quieto, é esse lugar onde pode ir olhar ler, pensar.

> O espaço é em cima, embaixo, é tocar ou não chegar a tocar; é barulho forte, forte demais ou, pelo contrário, silêncio, são tantas cores, todas juntas ao mesmo tempo ou uma única cor grande ou nenhuma cor...
>
> O espaço, então, começa quando abrimos os olhos pela manhã em cada despertar de sono; desde quando, com a luz, retornamos ao espaço.

As organizações dos espaços necessitam de intencionalidade, pensando principalmente nos alunos, garantindo acesso aos objetos e as interações sociais, pois, é no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre mundo e as pessoas.

Horn (2004, p.35), nesse sentido, afirma que:

> O espaço é entendido sob uma perspectiva definida em diferentes dimensões: física, a funcional, a temporal e a relacional, legitimando-se como um elemento curricular. A partir desse entendimento, o espaço nunca é neutro. Ele poderá ser estimulante ou limitador de aprendizagens, dependendo das estruturas espaciais dadas e das linguagens que estão sendo representadas.
>
> Nesse sentido, o ambiente de aprendizagem influencia as condutas das crianças pequenas de forma distinta, isto é, enquanto alguns incitam o movimento, por exemplo, outros trarão uma mensagem de mais tranquilidade e repouso.

Pensar no tipo de espaço e nos materiais necessários para as atividades e interações é importante, um ambiente educativo deve respeita-las.

A apresentação ao mundo das letras por meio dos espaços é mais simples do que se pensa, e são muitas as possibilidades, alguns exemplos são: Alfabeto num varal ou colado na parede, perto dos alunos e na altura deles; espaço para exposição de textos ilustrados usados na leitura compartilhada, para que eles possam pegar e manusear sempre que quiserem; mural para exposição da produção dos alunos; biblioteca da classe, com livros, materiais diversos de leitura; cartaz com o nome dos alunos; calendário feito com caixas e canudos, onde as próprias crianças vão montando os dias e o mês; alfabeto móvel ao alcance dos alunos; utilização dos crachás num primeiro momento com fotos e assim que possível sem fotos; numerário com uma sequência numérica de 0 a 10 com ilustrações que facilitem a contagem; etc..

A criança nessa faixa etária necessita ver e tocar tudo o que lhe é apresentado, ter um ambiente adequado vai contribuir nesse processo de aprendizagem.

O espaço segundo Horn (2004, p.37) nunca é neutro:

> O espaço nunca é neutro, pois carregam em sua configuração, com território e lugar, signos e símbolos que o habitam. Na realidade, o espaço é rico em significados, podendo ser lido em suas representações, mostrando a cultura em que está inserido através de ritos sociais de colocação e de uso de objetos, de relações interpessoais, etc. por meio da leitura “das paredes e das organizações dos espaços” das salas de aula de instituições de educação infantil, é possível depreender que concepção de criança e de educação o educador tem.

Um espaço preparado para estimular a criança a ler e escrever, que possibilite o acesso ao mundo letrado de uma forma natural, dentro de um ambiente especialmente lúdico, oferecer as crianças ocasiões possíveis de descobertas e de experimentação, permitir que as crianças toquem em tudo, diversos tipos de recursos visuais e toda a decoração são recursos que contribuem muito para o processo de alfabetização.

A criança desde pequena reconhece o espaço físico e o atribuem significações, ou seja, a partir da organização dos vários espaços escolares, pode-se estimular a criança num mundo de exploração, imaginação, criação, socialização e vivências que podem ser individuais ou coletivas, podem ser de criança com criança ou criança com adulto. A partir das escolhas dos brinquedos, suas organizações e interações com os envolvidos as crianças brincam e põem em prática a imaginação.

2.4 A importância do lúdico no processo da alfabetização

O processo de alfabetização para a criança pode ser facilitado pelo professor por meio de atividades lúdicas, que servem de apoio para as práticas pedagógicas.

Segundo Raul (2011p. 117):

> É nessa perspectiva que a abordagem de Vygotsky sobre a aprendizagem da leitura e da escrita se destaca. Para o autor, o melhor método para aprender a ler e a escrever é descobrir essas habilidades durante situações de brincadeira. O autor considera que é preciso que as letras passem a tornar-se uma necessidade na vida das crianças. O jogo como recurso pedagógico favorece a relação do conhecimento por parte da criança e a ação pedagógica do professor. Nesse sentido, o lúdico na ação educativa possibilita que a informação seja apresentada à criança por meio de diferentes tipos de linguagens, atendendo aos diferentes estilos de aprendizagem.

O brincar ajuda a criança a lidar com as emoções e a se expressarem, contribuindo para formação de uma criança pensante e ativa, crianças essas que tenham compreensão de mundo. O meio social para Vygotsky é fator preponderante na construção e no desenvolvimento dos indivíduos. Em sua perspectiva, o desenvolvimento das funções tipicamente humanas é mediado socialmente pelos signos e pelo outro. Quando a criança brinca de faz de conta, ela é levada a agir no âmbito da zona de desenvolvimento proximal, tendo em vista que se comporta de maneira mais avançada do que na vida real.

Mesmo sendo pequena e vulnerável, a criança sabe muitas coisas, toma decisões, escolhe o que quer fazer, olha e pega coisas que lhe interessam, interage com pessoas, expressa o que sabe fazer e mostra em seus gestos, em um olhar, em uma palavra, como compreende o mundo.

3 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito deste trabalho foi entender a importância da educação infantil no processo de alfabetização. Nas sociedades letradas, as crianças, desde os primeiros

meses, estão em permanente contato com a linguagem escrita. Para que a criança possa ter leitura de mundo, entender, compreender e transformar a sociedade em que se relaciona, ela necessita dessa apresentação ao mundo letrado, e é na educação infantil que esse processo se dá de forma prazerosa e lúdica.

Procurou-se demonstrar a importância do lúdico no processo de alfabetização, pois o brincar ajuda a criança a lidar com as emoções e a se expressarem, contribuindo para formação de uma criança pensante e ativa, crianças essas que tenham compreensão de mundo.

Pode-se entender que o conceito de letramento é uma condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam na escrita.

Constatou-se a necessidade de espaços bem planejados e organizados de forma a favorecerem o desenvolvimento de aprendizagens, a forma de organização pode comportar ambientes que permitem o desenvolvimento de atividades diversificadas.

Todo conhecimento é uma construção que vai sendo elaborado pela criança, por meio da troca, da interação do sujeito com os objetos e com os outros que procura conhecer.

Foi possível compreender que o processo de desenvolvimento da linguagem oral e escrita, não se dá de forma natural e sim por meio do convívio social, a comunicação dos seres humanos ocorre de formas diversificadas, definidas pela cultura.

Todo esse estudo foi e será de grande importância para que os professores de educação infantil não deixem contaminar o trabalho com práticas educativas que nada contribuem para o desenvolvimento da criança e ainda não proporcionam prazer. A criança deve inserir-se no mundo letrado de forma prazerosa e tranquila, sem cobranças desnecessárias e nem precocemente, é extremamente necessário entender a criança como ser único, cada qual com suas necessidades e tempo de desenvolvimento.

Por fim, entendeu-se que a apresentação ou iniciação ao mundo letrado deve ser muito bem organizado e planejado pelo professor, para educar é preciso ter uma ideia clara sobre quem são as crianças e sobre o que é relevante para a educação. Considerar que todas as crianças são cidadãs, com direito a uma educação de qualidade e a educação infantil é o primeiro passo, sendo a primeira etapa da Educação Básica do Brasil.

REFERÊNCIAS

CARTAXO, S.R.M. **Pressupostos da Educação Infantil.** Curitiba: IBPEX, 2011.

CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre teoria e prática**. 4 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

GONÇALVES, N. L. G**. Metodologia do ensino da Educação Física**. Curitiba: IBPEX, 2006.

HORN, M. G.S**. Sabores, Cores, Sons, Aromas: A organização dos espaços na Educação Infantil**. São Paulo: Artmed, 2004.

Rau, M.C.T.D. **A Ludicidade na Educação: uma atitude pedagógica.** Curitiba: IBPEX, 2011.

ROSENAU, L. dos S. **Diagnósticos do fazer docente na educação infantil.** Curitiba: IBPEX, 2012.

VALLE, L.de L.D. **Metodologia da alfabetização.** Curitiba: Intersaberes, 2013.

CAPÍTULO 8

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, POBREZA, O BANCO MUNDIAL E AS ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS

Data de aceite: 01/06/2021

Lilian Aparecida Carneiro Oliveira
Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais- *Campus* Rio Pomba
Rio Pomba, Minas Gerais, Brasil

Victor Cavalari Vieira de Oliveira
com Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais- *Campus* Muriaé
Muriaé, Minas Gerais, Brasil

Emmanuella Aparecida Miranda
Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais- *Campus* Muriaé
Muriaé, Minas Gerais,Brasil

RESUMO: Este trabalho teve como objetivo analisar através da Análise de Discurso Critica, os documentos do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e as orientações do Banco Mundial. Mediante a crescente desigualdade social, pobreza e a exclusão que se instauram cada vez mais em nome do desenvolvimento econômico, há a necessidade de invocar ilusoriamente conceitos como os que sustentam o PRONATEC, com o objetivo de internalização de uma nova cultura de conformação, fragmentação e despolitização dos grupos subalternos, uma vez que a base capitalista em que se materializam essas políticas não possui a pretensão de reformas estruturais, mas de mudanças pontuais que são colocadas como se fossem de interesse universal, quando na realidade mascaram interesses da minoria dominante.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Profissional, PRONATEC, Políticas Públicas, Pobreza.

POLITICS ON PROFESSIONAL EDUCATION, POVERTY, THE WORLD BANK AND DISCURSIVE STRATEGIES

ABSTRACT: This work aimed to analyze through the Critical Discourse Analysis, the documents of the National Program for Access to Technical Education and Employment (PRONATEC) and the guidelines of the World Bank. Due to the growing social inequality, poverty and exclusion that are increasingly established in the name of economic development, there is a need to illusively invoke concepts such as those that sustain PRONATEC, with the aim of internalizing a new culture of conformation, fragmentation and depoliticization of subordinate groups, since the capitalist base on which these policies materialize does not have the intention of structural reforms, but of specific changes that are placed as if they were of universal interest, when in reality they mask interests of the dominant minority.

KEYWORDS: Professional education, PRONATEC, Public politic, Poverty.

1 I INTRODUÇÃO

Este trabalho foi realizado a partir de uma pesquisa de mestrado já concluída que aponta por meio das análises dos documentos do PRONATEC e do Banco Mundial, as relações

que existem entre o PRONATEC e a pobreza. Traçamos algumas considerações sobre o papel das políticas de formação profissional a partir da década de 1990, o Banco Mundial, a pobreza e as estratégias discursivas.

Dessa forma, pretende-se com esse artigo trazer algumas considerações e análises que nos levam a perceber como o Banco Mundial tem encontrado o consentimento do governo brasileiro na adesão de suas orientações e como as suas prescrições se efetivam por meio das políticas sociais. A maior ênfase foi dada ao estudo do PRONATEC, por ser a mais recente política de qualificação profissional e cujo estudo visa, através da Análise de Discurso Crítica de Fairclough (2001) destacar o quanto os discursos de redução da pobreza e inclusão social são usados para a criação de um consenso produzido pelos grupos dominantes para manter a sua hegemonia.

A naturalização de ideologias embutidas nas práticas discursivas favorece a construção de um senso comum que geralmente é utilizado pela classe dominante para cooptação e desmobilização da classe subalterna. O conceito de hegemonia trazido por Gramsci é essencial na ADC, uma vez que, "a luta pela hegemonia nas sociedades capitalistas não se trava apenas nas instâncias econômica e política (relações materiais de produção e poder estatal), mas também na esfera da cultura" (SIMIONATTO, 2011, p. 54)

Conclui-se a partir da análise das políticas de formação profissional, como o PRONATEC, mediante às orientações de organismos multilaterais como o Banco Mundial, que as ações governamentais são consideravelmente influenciadas por essas recomendações, inclusive no que se refere a direcionamento de políticas sociais regidas pela lógica econômica.

2 | ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

O recorte da década de 1990 deve-se ao fato da educação como um todo e da educação profissional terem sido redimensionadas, tanto pelos efeitos da globalização, da reestruturação produtiva quanto do avanço neoliberal, passando à concepção de mercadoria. A mercantilização da educação é a marca dessa década, cujo papel estratégico repousa nas demandas da economia alicerçadas pelos preceitos do Banco Mundial, como expõe Lima Filho:

> No que se refere à concepção da educação profissional e ao contexto de implantação da reforma conduzida pelo MEC, que a racionalidade instrumental e mercadológica da política pública para a educação profissional expressa sua organicidade ao mode-lo negociado pelas elites nacionais junto ao capital internacional para a inserção do país na divisão internacional do trabalho, em condição de subalternidade, ocupando a posição de nação periférica consumidora de tecnologia exógena produzida nos paí-ses centrais da economia capitalista (LIMA FILHO, 2002, p. 282).

Após a Segunda Guerra Mundial, como nos aponta Neves et al (2010), são vários os ajustes que o capital tem realizado para manter sua hegemonia, tendo como uma de suas principais ações o controle dos países periféricos da América Latina, dependentes do capital financeiro dos Estados Unidos, cujo poder se estabeleceu por meio de organismos multilaterais como o Banco Mundial. Se em primeiro momento a conquista do consenso se deu pelo desenvolvimentismo propiciado pelo Estado de bem-estar, em outro, registra-se a modernidade conservadora associada ao progresso financiado pelo capital dependente.

No campo educacional, os rebatimentos se deram de maneira a promover a formação de sujeitos aptos ao desenvolvimento do trabalho complexo e do trabalho simples. Assim, a dicotomia estabelecia-se em dois eixos: uma educação marcada pela necessidade de intelectuais que reproduzissem conhecimentos voltados aos interesses do capital, e a formação de técnicos aptos ao desempenho de funções demandadas pelo mercado de trabalho. Nesse contexto (1950- 1960), como assinala Frigotto (2013), as concepções dos processos educativos, formativos e da qualificação profissional passam por uma ressignificação que os coloca como formadores de capital humano e os desvincula do sentido ontológico[1] do trabalho. Assim, por meio da Teoria do Capital Humano[2], criada por Theodore Schultz, propagava-se a ideologia de que o investimento em capital humano permitiria maior produtividade, melhores empregos, desenvolvimento individual e o desenvolvimento dos países subdesenvolvidos.

A década 1980 é caracterizada por Gentili (2005, p. 49) pela "proliferação de discursos que começaram a enfatizar a importância produtiva dos conhecimentos (inclusive a configuração de uma verdadeira "Sociedade do Conhecimento" na Terceira Revolução Industrial)". O autor reafirma seu pensamento ao corroborar às ideias de Leher[3] sobre as diretrizes das políticas educacionais dos países periféricos, ou seja, destaca o papel do Banco Mundial nas determinações das políticas em questão. A educação elementar "minimalista" e a formação profissional "aligeirada" ganham ênfase sob o ponto de vista das ideologias dominantes como o melhor meio de combate à pobreza e ao desemprego, já que o trabalho requerido por uma economia subdesenvolvida é pouco qualificado.

---

1. O sentido ontológico do trabalho é a forma com que os homens estabelecem relações entre si e com a natureza, desenvolvendo conhecimentos que possibilitam o estabelecimento de sua existência. O trabalho em Marx (2016, p. 211) "é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua ação impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo- braços e pernas, cabeça e mãos- a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhe forma útil a vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e sobre a própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais".

2. A teoria do capital humano se apresenta na nova versão alternativa de trabalho à "sociedade dos serviços" pela ênfase na qualificação do trabalhador como saída para o emprego, a educação implementando competências e habilidades para o mercado. (DE MARI, 2006, p.81)

3. Leher (1999), ao tratar das intervenções do Banco Mundial no campo das determinações educacionais salienta a natureza do capital dependente como comandatário das diretrizes educacionais brasileiras. Esse tema é tratado no artigo "Um Novo Senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo", disponível em: <https://cnenebio.files.wordpress.com/2010/05/leher-um-novo-senhor-da-educac2bauo.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2017.

É nesse cenário de efervescência política e econômica que os Estados Unidos assumem a liderança mundial, emergindo como potência detentora de grande parte da riqueza mundial e de poder. “Os grandes arquitetos de políticas trataram, é claro, de usar esse poder para criar um sistema global que viesse ao encontro de seus interesses” (CHOMSKY, 2002, p. 10).

O pacto entre as elites nacionais e internacionais seguia a perspectiva neoliberal como manual de preservação dos interesses privados, transformando as democracias emergentes de países subdesenvolvidos e em desenvolvimento em alianças em nome do progresso. Desmantelavam-se, assim, as pequenas, porém progressivas, conquistas sociais desses países a partir da desqualificação de seus governos, difundindo a ideia da necessidade de crescimento econômico para melhor desenvolvimento desses países, nos quais buscava-se mascarar os planos políticos de concentração de capital.

A década de 1990, conforme De Mari (2006), traz ao cenário brasileiro reformas que seguem as orientações de agências multilaterais, como o Banco Mundial, cujos reflexos foram profundas mudanças nas estruturas de serviços públicos e as formas de gestão do Estado dos países periféricos e semiperiféricos, incluindo várias reformas na área educacional.

Dentre o conjunto de políticas, derivam também aquelas destinadas a reduzir os riscos sociais e os elevados níveis de desemprego que assolaram a década de 1990, como nos aponta Frigotto (2013):

> A educação e a qualificação transitam, assim, da política pública para assistência ou filantropia ou, como a situa o Banco Mundial, uma estratégia de alívio da pobreza (LEHER, 1998). No plano ideológico desloca-se a responsabilidade social para o plano individual [...] os desempregados devem buscar “requalificação” e “reconversão profissional” para se tornarem empregáveis ou criarem o autoemprego no mercado informal ou na economia de sobrevivência (FRIGOTTO et al., 2013, p. 15).

O BM, além de se constituir como uma organização reguladora de atendimento aos interesses dominantes e provedor de recursos financeiros para os países devedores, exerce, segundo De Mari (2006), um papel de intelectual coletivo dos países centrais que assegura a hegemonia das classes dominantes sobre as subalternas, ou seja, “mediador intelectual, agência de pensa-mento [...] e preposto das relações de poderes entre os países centrais e periféricos e semiperi-féricos” (p. 28).

O Brasil, como já foi explanado, é um país de capital dependente e isso faz com que este se subordine às relações de dominação impostas por organismos multilaterais. Para De Mari (2006), essa subordinação ocorre por meio da coerção e do consenso. Por meio da coerção, as imposições e condicionalidades impostas pelo BM não deixam outras opções, já que são predeterminadas pelo crescimento da dívida externa e por meio do consenso que se efetiva por intermédio de reformas, políticas ou dos aparelhos privados

de hegemonia, que dirigidos às classes subalternas, garantem a sua cooptação ideológica ou a conformação à ordem vigente.

Na lógica do capital, todas essas medidas são necessárias para garantir a reprodução e a acumulação em níveis cada vez maiores. Nesse jogo, segundo Silva (2002), o Estado é chamado a cooperar e mediar essa relação, mantendo sob controle e em condições toleráveis, a pobreza e outras mazelas advindas desse sistema. As políticas sociais são uma forma que os governos encontram de abrandar tais problemas, já que a pobreza é uma consequência das próprias políticas neoliberais produzidas pelo Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional.

Assim, as políticas sociais exercem o papel de manutenção do equilíbrio social e da sociabilidade capitalista, ou seja, parecem atender aos anseios da classe trabalhadora, quando na realidade, atendem aos interesses do capital financeiro.

2.1 Papel do PRONATEC na redução da pobreza

Conforme Evangelista e Shiroma (2006), o desenvolvimento econômico incentivado pelos organismos multilaterais em cima da ocultação do crescimento da pobreza é predominante na América Latina, onde o que está em jogo é a produção de um consenso de que os países devem se desenvolver a um determinado nível educacional que os permita concorrer no mercado globalizado. E isso é muito evidente na realidade brasileira, tendo em vista que:

> Estamos falando de país em que mais da metade da população, 85 milhões de habitantes, vivem abaixo da denominada linha da pobreza. As explicações oferecidas à população reconhecem o aumento da pobreza, mas colocam-na no âmbito da anomia, como performance decepcionante, falha no ajuste para alcançar o desenvolvimento sustentável. Ao responsabilizar os indivíduos, as famílias, a comunidade, pela situação dos pobres e excluídos, os Estados acabam por se restringirem a programas paliativos (como o Bolsa Escola e o Fome Zero, no Brasil) (EVANGELISTA E SHIROMA, 2006, p. 52).

As políticas definidas pelo BM, para Kuenzer (1999), buscam desresponsabilizar o Estado de suas obrigações com uma educação pública e gratuita em todos os níveis. Para justificar o afastamento do Estado de suas obrigações, conceitos como o de equidade, empregabilidade e competências são utilizados. Para a autora, a oferta de cursos aligeirados e uma formação precarizada para os trabalhadores também são uma forma de fazer com que o Estado tenha menos gastos com esse tipo de formação, tendo em vista que não há emprego para todos.

Em reportagem, Educar para o setor produtivo[4], Guimarães (2013b, p. 11) traz a fala do professor Leher que aponta como objetivo do PRONATEC, a formação de um exército de reserva. Para este pesquisador,

4. Reportagem disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/educar-para-o-setor-produtivo>. Acesso em: 19 set. 2016

> [...] a política neoliberal dos anos 1990 jogou milhões de pessoas, jovens inclusive, na pobreza absoluta. Dependentes de programas assistencialistas, nos moldes do Bolsa Família, essa parcela da população deixou inclusive de disputar vagas no mer-cado de trabalho. “Mas isso não era um problema porque, como se tratava de um pe-ríodo de baixo crescimento econômico, os trabalhadores disponíveis já eram sufici-entes para manter o salário num patamar mais aviltado”. Já em meados dos anos 2000, com o aquecimento da economia, aumenta a inserção no mercado de trabalho e a pressão pela elevação de salários em setores como, por exemplo, a construção ci-vil. “Fica claro que o exército industrial de reserva não fornece mais um grande número de trabalhadores disponíveis, porque eles são muito mal formados. São famí-lias que já estão organizadas para estar fora do mercado de trabalho, pessoas que não buscam mais emprego. E aí há uma mudança de foco”. Segundo ele, a atuação do Estado passaria a se dar, por um lado, no ensino fundamental, enfatizando um pro-cesso de socialização que permitisse a esses jovens se verem como força de traba-lho; e, por outro, diretamente na educação profissional, com uma série de políticas de formação para os jovens desses bolsões de pobreza, que incentivasse essas pesso-as a voltarem a procurar emprego

Uma forma de atender aos anseios dos trabalhadores que desejam ser incluídos no mercado de trabalho, principalmente os que apresentam baixa escolaridade, é que políticas como o PRONATEC se fazem necessárias, uma vez que estas criam a expectativa da empregabilidade por meio da educação e, ao mesmo tempo, atende aos interesses empresariais que terão mais trabalhadores qualificados por menores salários.

Segundo Evangelista e Shiroma (2006, p. 43), a educação concebida como redentora, é algo que predomina desde 1990 (fazendo parte do viés humanitário proposto pelos organismos internacionais), ou seja, uma “educação para a assistência e inclusão social dos empobrecidos”. Nesse sentido, Leher (1999), Oliveira (2003) e Vaz (2013) desenvolvem suas análises considerando o papel da educação atrelado tanto ao viés social quanto econômico. Isto é, os estudos desses autores se interceptam no sentido da educação na sociedade do capitalismo contemporâneo.

A ideologia de que a educação bastaria por si só para suprimir os problemas de ordem econômica e social nada mais é que um discurso que escamoteia a realidade da sociedade de classes. Ao migrar para o campo da educação a possibilidade de superação das desigualdades, o discurso liberal acaba por responsabilizar o indivíduo por seu sucesso ou insucesso, ao mesmo tempo em que desonera o Estado de suas obrigações sociais.

O apelo à educação como a solução para os problemas sociais, cujo viés se relaciona à inclusão social dos pobres, alinha-se aos discursos e orientações do Banco Mundial de manter a pobreza sob controle. Apontamos a hipótese de que o PRONATEC faz parte das políticas que são usadas como estratégias que buscam por meio da educação incutir os ideais de competência, empregabilidade, redução da pobreza e inclusão social dos grupos menos favorecidos, inclusive evidenciando muitas vezes um caráter mais assistencialista.

2.2 PRONATEC no IF Sudeste MG Campus Muriaé

O IF Sudeste MG Campus Muriaé foi ofertante do PRONATEC desde 2012. Entretanto, no período de 2012 a 2016 ofertou apenas cursos da modalidade Formação Inicial Continuada-FIC. Como podemos perceber, apesar da modalidade técnica estar incluída nas ações do PRONATEC, não foram o foco de oferta.

Por meio das análises verificamos a centralidade do PRONATEC em investir em cursos rápidos que se destinavam a grupos focalizados, já que desde a implantação do programa os recortes de beneficiários favoreceram as parcerias com o Ministério de Desenvolvimento Social na oferta de cursos para a população em situação de vulnerabilidade social e beneficiários de programas de transferência de renda do governo federal.

Através da figura 1, sintetizamos os demandantes da Bolsa Formação Trabalhador: Ministério do Desenvolvimento Social – MDS, Ministério do Desenvolvimento Agrário- MDA e Ministério do Desenvolvimento do Comércio Interior- MDIC, durante o período de 2012 a 2016, no Campus Muriaé.

Anos	Demandantes da Bolsa-Formação
2012	MDS
2013	MDS / MDA
2014	MDS / MDA
2015	MDS / MDA
2016	MDIC

Tabela 1 - Demandantes do Bolsa Formação 2012-2016.

Fonte: Elaborado pelos autores

Todos os cursos ofertados no período de 2012 a 2016, na modalidade Formação Inicial Continuada (FIC), foram realizados com carga horária variando de 160 a 360 horas.

O Campus Muriaé, conforme relatórios do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica- SISTEC ofereceu no período analisado, 801 vagas em cursos nas áreas de: Gestão e Negócios; Desenvolvimento Educacional e Social; Recursos Naturais; Produção Cultural e Design; Turismo, Hospitalidade e Lazer; Informação e Comunicação e Infraestrutura/ Controle e Processos Industriais.

O público prioritário do PRONATEC a ser atendido pela Bolsa-Formação Trabalhador, conforme documento de referência (2012), são os trabalhadores e beneficiários dos programas de transferência de renda. Tanto que dos cursos FIC ofertados no IF Sudeste MG- Campus Muriaé, aproximadamente 70% destes se efetivaram através da parceria

entre o Ministério do Desenvolvimento Social – MDS com o Ministério da Educação- MEC. Ao se priorizar o atendimento às pessoas em vulnerabilidade social e às inscritas no CAD Único, o PRONATEC ratifica seu papel ideológico de redutor da pobreza e "propulsor" de oportunidades para os grupos menos favorecidos.

A redução da pobreza é um discurso muito presente nos documentos do Banco Mundial, sendo tratado, inclusive, como uma de suas missões. No relatório sobre o Desenvolvimento Mundial (2006), a equidade é um dos pilares básicos utilizados pelo BM para o crescimento econômico, o desenvolvimento sustentável e a redução da pobreza. Conforme relatório do BM (2006), a equidade é entendida pelo princípio da igualdade de oportunidades, em que todos, através de seus talentos e esforços, poderiam se responsabilizar por suas conquistas, independentemente de sua origem.

A equidade definida pelo BM (2006) está intrinsecamente ligada às falácias do discurso liberal, que se impõem como ideologia dominante. Assim, entendemos que da forma como se propõe a equidade, além de camuflar os mecanismos que produzem as desigualdades da sociedade capitalista quer sejam econômicas, políticas, sociais e educacionais (desigualdade da oferta de educação, desigualdade da qualidade da educação, equívoco entre aptidão e inatismo, desconsideração da classe de origem do aluno), nega-se o processo histórico da vida e das relações sociais em que essas circunstâncias se materializam. Para Faleiros (2009, p. 53), "o discurso da igualdade de oportunidades, da eliminação das discriminações, da proteção aos fracos, da criação de novos direitos sociais é a expressão manifesta da ideologia neoliberal".

Contrapondo ao que é proposto por meio da ideia de equidade reproduzida pelo BM, Kuenzer (1999) enfatiza que:

> A ideia de equidade é sustentada pelo princípio que o investimento público só se justifica para os mais competentes, como não são todos que, segundo o banco, possuem competência para continuar os estudos, e como não há postos para todos, manda a lógica da racionalidade que não se desperdicem os recursos, particularmente com as modalidades mais caras como a formação profissional e o ensino superior, posto que não haverá retorno. Para os que insistirem em ter acesso a níveis superiores de educação e formação profissional no exercício do direito de cidadania de apropriar-se do conhecimento mesmo que na perspectiva do consumo, que o façam nas instituições privadas através da compra de mercadoria (KUENZER,1999, p. 137).

Através desse pressuposto, o conceito de equidade colabora para justificar a desobrigação do Estado e a redução de gastos com a educação, limitando sua atuação obrigatória somente até o ensino fundamental.

Quanto ao conceito de pobreza, este também é desvinculado do contexto histórico. Vaz (2013), em seus estudos, apresenta quais os significados que assume o termo pobreza nos documentos da principal política social de combate à pobreza, o programa Bolsa

Família, e nos documentos do BM. Para a autora, os documentos apresentam definições diversas do conceito pobreza, cujas reais causas históricas e econômicas são desprezadas e a educação é posta como o horizonte para a saída da pobreza. Dessa forma:

> A Educação tem assumido, progressivamente, papel importante como estratégia política para a redução da pobreza, de maneira que deriva para a assistência social e recupera a ideia "salvacionista" e "redentora". Por seu intermédio, o pobre poderá sair da situação de pobreza, aumentará sua produtividade, terá maiores oportunidades, romperá com o círculo intrageracional da pobreza (VAZ, 2013, p. 129).

O incentivo às políticas de combate à pobreza na realidade se apresenta vinculado ao crescimento do capital, como nos aponta Oliveira (2003, p. 49):

> De forma nitidamente ideológica e presa ao referencial monetarista, o Banco Mundial defende maior investimento na área social, mas sempre vinculando- o ao processo de expansão do capital. Dentre as áreas sociais de cunho social, uma das que recebem maior atenção é a educacional. Estes investimentos no setor educativo têm como justificativa a necessidade de as nações promoverem o reordenamento do seu sistema educacional de forma a criar um quadro mais qualificado de trabalhadores, impulsionando assim, o desenvolvimento econômico.

Nesse sentido, percebemos o quanto a educação e outras políticas compensatórias são usadas para camuflar os fatores que determinam o empobrecimento dos setores populares. Assim, além da propagação do discurso salvacionista da educação, como se ela fosse o agente principal da transformação social, relega-se ao campo individual a condição de pobreza dos indivíduos. Dessa forma:

> Todos aqueles que fizerem as escolhas educacionais corretas terão possibilidades ilimitadas. Os indivíduos (e países) que priorizarem corretamente a educação terão um futuro radioso pela frente, comprovando, deste modo, a validade das bases do sistema. O capitalismo atual é justo com aqueles que souberem se qualificar corretamente. Basta não insistir nas prioridades erradas (LEHER, 1999, p. 30).

A chegada do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003- 2010) ao poder estava agregada à esperança de um projeto consistente de profundas mudanças que contemplassem "as áreas sociais, educacionais e político-culturais, de que promovessem, enfim, o incentivo e o protagonismo dos indivíduos e grupos sociais para o encaminhamento de soluções dos problemas brasileiros" (FREITAS, 2007, p. 66).

No entanto, o que se materializou no governo Lula contrapõe as expectativas de mudanças esperadas em relação ao governo FHC. Nesse preâmbulo, para Frigotto (2008, p. 526),

> Em função da falta de um projeto de desenvolvimento alternativo, que inclua reformas estruturais, da tradição de não construir políticas de Estado, mas de governo, da política de alianças cada vez mais conservadora e, por outra

> parte, do esfacelamento dos movimentos e forças da esquerda, a correlação de força, dentro do aparelho do Estado e na sociedade civil, pende cada vez mais para os processos de privatização mascarados por parcerias e pelas nomenclaturas que dissimulam este processo- organizações sociais públicas de direito privado.

Assim, apesar das melhorias trazidas pelo governo Lula, as prioridades dadas ao capital marcaram este governo pelas políticas focalizadas em detrimento de políticas universalistas que pudessem efetivamente combater a pobreza e a desigualdade existentes no país.

O PRONATEC, apesar de ter sido criado no governo Dilma Rousseff em 2011, é fruto de um conjunto de ações que vinham sendo tratadas nos discursos do governo Lula desde 2003, como: a retomada do crescimento econômico e a escassez de mão de obra qualificada; seu compromisso com a inclusão de segmentos marginalizados da sociedade e o fortalecimento do mundo do trabalho. Os dois governos, cuja atuação nos últimos 13 anos baseou-se num discurso democrático popular, tiveram como característica predominante os diversos programas sociais voltados ao atendimento dos setores mais pobres da população. Entretanto, para Vaz (2013), a forma de gestão para o combate à pobreza no governo Lula não resolveu o problema da má distribuição de renda no país, mas colabora para a construção de consensos e ideologias. Assim:

> O fio condutor da política social do Governo Lula promove a coesão em torno de seu governo. No conceito de pobreza, disseminado tanto pelo governo quanto pelo BM, defende-se que o sujeito deve se auto-responsabilizar por seu eventual fracasso-ou sucesso. No primeiro caso, a saída sugerida é o desenvolvimento do espírito empreendedor por meio do qual o sujeito teria boas condições de existência alcançadas (VAZ, 2013, p. 129).

Todavia, percebemos também a continuidade desse fio condutor no PRONATEC, cuja inclusão produtiva da população em extrema pobreza, no âmbito do Plano Brasil Sem Miséria também inclui ações de incentivo ao empreendedorismo individual por meio dos cursos de qualificação.

Como já foi destacado anteriormente, desde a implantação do PRONATEC no Campus Muriaé, em 2012 a 2015, a prioridade foi para os cursos PRONATEC-BSM, cujo demandante o MDS. A proposição de cursos de qualificação para atendimento às pessoas do CAD Único por meio da Bolsa- Formação Trabalhador tem como objetivo capacitar as pessoas que já são atendidas por outros programas de transferência de renda, ou seja, a população em extrema pobreza, criando assim oportunidades de emprego e renda. A articulação do MEC com tantos ministérios para a oferta do PRONATEC, em especial com o MDS, também demonstra o papel dessa política de qualificação profissional para a redução da pobreza. As ideias de um povo mais educado e de uma força de trabalho mais qualificada são vistas pelo BM como uma forma de aumentar o crescimento e o desenvolvimento do país, colaborando para saída da sua condição de subdesenvolvido.

Os direcionamentos de organismos internacionais como o BM ocorrem desde o governo FHC, vêm se concretizando por meio de reformas e profundas mudanças no âmbito econômico, educacional e social. Nos dois mandatos do governo Lula, apesar de algumas mudanças, como nos aponta Freitas (2007), o que permanece, no entanto, é a manutenção da política neoliberal. No governo Dilma Roussef também não foi diferente, já que seu governo pautou-se na continuidade do governo Lula. As condicionalidades impostas pelo BM têm sido acatadas pelo governo brasileiro em nome do desenvolvimento e do progresso do país, já que mesmo antes das eleições de 2002, o Banco Mundial (2002) já tinha preparado para os governos que seriam eleitos um documento com os princípios para um Brasil: Justo, Competitivo e Sustentável.

No governo Lula, o atendimento as essas condicionalidades foram efetivadas por meio das inúmeras políticas que foram criadas, como o programa Fome Zero, Bolsa Família e outros, mas que continuaram a manter o país nas mesmas condições de desigualdade. Para Freitas (2007), a opção por um modelo assistencialista focalizado em oposição a princípios universalistas constituiu os equívocos de ambos governos.

As escolhas dos governos Lula e Dilma Rousseff por adotarem essas medidas foram se legitimando por meio de políticas sociais focalizadas como o PRONATEC, que apesar de esboçar um projeto que busca a inclusão dos grupos menos favorecidos por meio da educação, cria condições de repasses de recursos públicos à instância privada, por meio das parcerias público-privadas ao invés de fortalecer e consolidar uma educação pública e de qualidade para todos. Nos casos dos cursos FIC, a predominância do privado sobre o público vem sendo estabelecida. A privatização é um dos eixos da doutrina neoliberal.

Ademais, percebemos por meio das análises dos discursos presentes no PRONATEC, além do incentivo às parcerias público privadas, o interesse de se investir em cursos rápidos que se destinam a grupos focalizados, aos pobres e às pessoas menos escolarizadas. Investimento em capital humano também é colocado pelo BM (2002), já que o aumento da capacitação das pessoas é visto como sendo proporcional ao crescimento da economia. Um governo mais atento aos pobres e a oferta de serviços aos mais carentes também é proposto pelo BM (2002), em nome da promoção da inclusão social. O atendimento aos pobres por meio do PRONATEC, bem como outros programas de transferência de renda que se destinam às camadas menos favorecidas, também possuem um papel cultural, pois colocam o Estado mais próximo dessas pessoas e favorecem a criação de um consenso em torno dessas políticas.

Assim, a redução da pobreza é muito enfatizada no documento do BM (2002); se por um lado muitas medidas e reformas buscam legitimar cada vez mais a exclusão e a exploração com promessas de desenvolvimento do país, por outro, estimula-se programas de enfrentamento à pobreza. Como assinala Leher (1999, p. 26):

> Nos documentos mais recentes do banco e nos pronunciamentos de seus dirigentes, visível a recorrência da questão da pobreza e do temor quanto à segurança: nos termos do presidente do Banco, "as pessoas pobres do Mundo devem ser ajudadas, senão elas ficarão zangadas". Em suma, a pobreza pode gerar um clima desfavorável para os negócios[5].

Nesse sentido, entendemos que um dos objetivos do PRONATEC/BSM está relacionado ao controle situacional, não como elevação da condição econômica, mas como arrefecimento dos ânimos que poderiam eclodir em lutas por reconhecimento a partir das necessidades imediatas que vivem, ou seja, o fato de serem alvo de políticas pontuais traz a ideia de que são lembrados e considerados no esforço político para atendimento de seus direitos, sendo esse argumento materializado por compensações financeiras como os recursos da assistência estudantil: materiais escolares, uniformes, alimentação e repasse dos valores relativos ao transporte.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A guisa de conclusão, quanto aos cursos aligeirados ofertados pelo PRONATEC com vistas à formação de mão de obra simples justificadas pela ideologia que propaga a necessidade de formação de demandas imediatas do mercado verificamos que estes demonstram estarem ligados às lógicas capitalistas e apresentam relação com as intencionalidades do Banco Mundial, dada a ênfase no falacioso discurso de atendimento aos grupos menos favorecidos por meio de uma educação que se assenta em eixos como "inclusão social", "empregabilidade", "empreendedorismo" e "cidadania", expressões capitaneadas pelo discurso neoliberal para propagação de (pseudo) estratégias de enfrentamento da pobreza e para o controle social.

Apoiados em Coutinho (2006, p.185), consideramos que a implementação de políticas sociais como o PRONATEC se apresentam como uma estratégia de "dominação burguesa com hegemonia, o que ocorre nos regimes liberal democráticos, isso implica a necessidade de concessões da classe dominante às classes subalternas, dos governantes aos governados", ou seja, mesmo que Estado defenda interesses privados, estabelecendo parcerias com o setor privado na oferta de cursos aos trabalhadores, delegando ao empresariado a formação profissional, "[..] precisa ter também uma dimensão pública, já que é preciso satisfazer demandas das classes trabalhadoras para que possa haver o consenso necessário à sua legitimação" (idem). Ou seja, uma aceitação passiva da nova forma de exploração. Ainda que o PRONATEC se apresente como "favorável" a classe trabalhadora e ao público ao qual se destina, ele se converte mais como uma forma de acomodação social para os que estão em vulnerabilidade e para formação de mão de obra simples para atendimento às demandas do mercado, se é que, o mercado de trabalho

5. Segundo Leher (1999, p. 26) foi na presidência de Mc Namara que ocorreu mais acentuadamente a ênfase no problema da pobreza, fazendo a educação sobressair entre as prioridades do Banco. (Nota de rodapé inserida por nós)

estaria de fato aberto às novas mercadorias formatadas pela nova política de formação profissional.

REFERÊNCIAS

BANCO MUNDIAL. Brasil: Justo, Competitivo, Sustentável- Contribuições para Debate. 114p. 2002. Disponível em: http://documents.worldbank.org/curated/en/872061468227650321/pdf/446520BR0Visao1Box 0327407B01PUBLIC1.pdf. Acesso em: 28 dez.2016.

BANCO MUNDIAL. Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial: equidade e desenvolvimento. Washington, DC, 2006. Disponível em: http://siteresources.worldbank.org/INTWDR2006/Resources/4773831127230817535/082136 4154.pdf. Acesso em: 28 dez.2016.

BRASIL. **Documento Referência para Bolsa Formação Trabalhador no Âmbito do PRONATEC.** 2012. Disponível em: http://www.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2013021105817732documentoreferencia_bolsa_formacao_trabalhador.pdf. Acesso em: 12 set. de 2016.

BRASIL. MEC. **Guia PRONATEC de Cursos FIC.** 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.phpoption=com_docman&view=download&alias=41261- guia pronatec-de-cursos-fic-2016-pdf&category_slug=maio2016pdf&Itemid=30192> Acesso em: 28 set. de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). **Pronatec Brasil Sem Miséria Mulheres Mil.** Brasília, 2014. Disponível em: http://www.mds.gov.br/documentos/cartilha_mulheres_mil%20. Acesso em: 02 ago. 2016.

BRASIL. MEC. PRONATEC. **Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego.** Lei nº 12.513 de 26/10/2011. Institui o PRONATEC. Disponível em: http://pronatecportal.mec.gov.br/arquivos/lei_12513.pdf. Acesso em: 13 fev. 2012.

BRASIL. MEC. **Concepções e Diretrizes:** Instituto Federal De Educação, Ciência e Tecnologia. 2008.

CHOMSKY, Noam. **O lucro ou as pessoas**. São Paulo: Bertrand, 2002.

COUTINHO, Carlos Nelson. O Estado brasileiro: gênese, crise, alternativas. In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo.** Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006.

DE MARI, Cezar Luiz. **"Sociedade do Conhecimento" e Educação Superior na década de 1990:** O Banco Mundial e a produção do desejo irrealizável de *Midas.* Tese de Doutorado. Florianópolis: UFSC, 2006.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Educação para o alívio da pobreza: novo tópico da agenda global. **Revista de Educação.** Campinas, n. 20, p.43-54, jun. 2006.

FAIRCLOUGH, Norman. Discurso e mudança social. Brasília: Editora UNB, 2001.

FALEIROS, Vicente de Paula. A política social do estado capitalista: as funções da previdência e assistência sociais. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FREITAS, Rosana de C. Martinelli. **O governo Lula e a proteção social no Brasil:** desafios e perspectivas. Rev. Katal. Florianópolis: 2007, v.1. n.1. p-65-74.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Profissional e Capitalismo Dependente: o enigma da falta e sobra de profissionais. Trab. Educ. Saúde, v.5, n.3, p.521-536, nov.2007/fev. 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **Educação e Crise do Trabalho:** perspectivas de final de século. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho com a colaboração de Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999, v. 1.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho com a colaboração de Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000, v. 3.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho com a colaboração de Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, v. 2.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho com a colaboração de Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, v. 4.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís; SAVIANI, Demerval (Orgs). **Capitalismo, trabalho e educação.** Campinas: Autores Associados HISTEDBR, 2005.

GUIMARÃES, Cátia. **Pronatec:** qualificação e trabalho sob demanda. 2013. Disponível em: http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/pronatec-qualificacao-e-trabalho-sob-demanda. Acesso em: 19 set. 2016.

GUIMARÃES, Cátia. **Educar para o setor produtivo**. 2013. Disponível em: http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/educar-para-o-setor-produtivo. Acesso em: 19 set. 2016.

KUENZER, Acácia Zeneida. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas consequências. In: FERRETI, Celso João; JÚNIOR, João dos Reis Silva; SALES, Maria Rita N. Sales (Orgs). **Trabalho, Formação e Currículo:** para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999.

LEHER, Roberto. **Um Novo Senhor da educação?** A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. Outubro, São Paulo, n. 1, p. 19-30, 1999.

LIMA FILHO, Domingos Leite. **Impactos das recentes políticas públicas de educação e formação de trabalhadores**: desescolarização e empresariamento da educação profissional.-Revista Perspectiva: Florianópolis. v.20, n.02, p.269-301, jul./dez.2002.

MARX, Karl. **O capital:** crítica da economia política. Livro I. Tradução de Reginaldo Santana. 34. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.) et al. **Direita para o social e esquerda para o capital:** intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo, Xamã, 2010.

OLIVEIRA, Ramon de. **A (des) qualificação da educação profissional brasileira**. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção questões da nossa época; v.101).

SILVA, Maria Abadia da. **Intervenção e Consentimento:** a política educacional do Banco Mundial. São Paulo: Fapesp, 2002.

SIMIONATTO, Ivete. **Gramsci:** sua teoria, incidência no Brasil, influência no Serviço Social. 4. ed. Florianópolis-São Paulo: Editora da UFSC-Cortez, 2011.

VAZ, Joana D'Arc. **Educação, Programa Bolsa Família e Combate à pobreza:** o cinismo instituído. Dissertação. Florianópolis: UFSC, 2013.

CAPÍTULO 9

A AVALIAÇÃO INTERNA NO SINAES: GESTÃO DA INFORMAÇÃO E MELHORIA DA QUALIDADE

Data de aceite: 01/06/2021
Data de submissão: 08/03/2021

Adriana Almeida Sales de Melo
Universidade de Brasília, Brasília - DF
http://lattes.cnpq.br/7571440852975071

RESUMO: O texto a seguir faz parte de pesquisa cujo objetivo principal é analisar a necessidade de realização de avaliação interna indicado pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior brasileiro (SINAES) e sua relação com a gestão de informação e melhoria da qualidade que podem ser realizados pelas próprias Instituições de Educação Superior (IES). A partir de investigação histórico-crítica e análise documental, procuramos apresentar o contexto histórico atual sobre o tema, bem como aprofundar a discussão sobre a questão da avaliação interna no SINAES, para indicar preliminarmente a necessidade da ampliação dos objetivos da avaliação interna nas IES, assim como concluímos pela necessidade da auto-avaliação integrada com novos princípios da gestão do conhecimento.
PALAVRAS-CHAVE: Avaliação interna, SINAES, gestão do conhecimento.

INTERNAL EVALUATION AT SINAES: INFORMATION MANAGEMENT AND QUALITY IMPROVEMENT

ABSTRACT: The following text is part of a research whose main objective is to analyze the need for an internal evaluation indicated by the Brazilian Higher Education Evaluation System (SINAES) and its relationship with information management and quality improvement that can be used. carried out by the Higher Education Institutions (HEIs). Based on historical-critical research and documentary analysis, we seek to present the current historical context on the topic, as well as to deepen the discussion on the issue of internal evaluation at SINAES, to indicate preliminarily the need to expand the objectives of internal evaluation at HEIs, as well as we conclude the need for integrated self-assessment with new principles of knowledge management.
KEYWORDS: Internal evaluation, SINAES, knowledge management.

INTRODUÇÃO: OS SIGNIFICADOS DA AVALIAÇÃO EM PERMANENTE TRANSFORMAÇÃO

O texto a seguir faz parte de pesquisa cujo objetivo principal é analisar a necessidade de realização de avaliação interna indicado pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior brasileiro (SINAES) e sua relação com a gestão de informação e melhoria da qualidade que podem ser realizados pelas próprias Instituições de Educação Superior (IES). Procuramos apresentar o contexto histórico

atual sobre o tema, bem como aprofundar a discussão sobre a questão da avaliação interna no SINAES, para indicar preliminarmente a necessidade da ampliação dos objetivos da avaliação interna nas IES, no sentido da gestão do conhecimento para a sua melhoria da qualidade.

Dentre as grandes mudanças que foram realizadas no Brasil no século XXI, podemos apontar, dentre as ações políticas educacionais tanto com relação à educação básica quanto com relação à educação superior, a preocupação com a avaliação da educação superior, acompanhando as demandas sociais pela melhoria da qualidade e ampliação do acesso como parte da luta pela ampliação e consolidação do direito à educação para todos.

No entanto, as questões contemporâneas exigem melhor posicionamento, mais transparência e melhor gestão para todas as IES brasileiras: tanto no sentido de se aprofundar as lutas pela ampliação do direito à educação; pelo reconhecimento e aprofundamento da discussão entre as questões identitárias e a permanente luta de classes em nosso modo social de produção; assim como a necessidade de proteção e ampliação de pesquisas relativas ao meio-ambiente e as relações com a sociedade; fortalecendo nossa capacidade de criação científica, tecnológica e de inovação; tudo isto está a exigir a criação de novos conhecimentos e aponta também para a construção de novas culturas organizacionais em tais instituições complexas.

Para além do saber humano sobre as várias áreas do conhecimento, há que se construir e ampliar cada vez com mais afinco as competências virtuais e tecnológicas das IES, tanto respeitando a legislação nacional, seus acordos e projetos; quanto buscando respeito com relação a sua autonomia e independência para pensar seu próprio projeto institucional político e acadêmico.

O sistema de avaliação proposto pelo SINAES procurou envolver organicamente as IES em um complexo pensar sobre a própria avaliação, em seus aspectos internos e externos (DIAS SOBRINHO, 2010); bem como as colocou em confronto com o próprio conceito de avaliação, ampliando ainda mais sua polissemia e acrescentando significados ao seu já amplo espectro.

De forma global, incorporando as fases de construção de novos instrumentos de criação de dados quantitativos e qualitativos para um melhor diagnóstico; o planejamento de ações para incrementar a participação de maior número de pessoas nos processos avaliativos, garantindo sempre os valores da instituição; bem como a própria auto-crítica institucional; tudo isto exige uma capacidade de auto-avaliação cada vez mais complexa e ao mesmo tempo cuidadosa, sem perder de vista todos os objetivos que podem ser construídos na direção da melhoria da qualidade da educação superior.

No texto a seguir apresentamos elementos para pensarmos o SINAES como sistema que exigiu que as diversas IES públicas e privadas brasileiras repensassem seus projetos políticos pedagógicos e institucionais, buscando sempre assentar suas ações na direção de definir o que é qualidade social para cada uma delas, assim como entender o que a sociedade espera de tais ações.

AMPLIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E OS NOVOS DESAFIOS PARA O SÉCULO XXI

A complexidade e amplitude que a avaliação da educação superior apresenta hoje no Brasil, assim como os seus desafios, alcançam tanto as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas quanto as privadas, sendo as públicas de responsabilidade federal, estadual, distrital (em trâmite de criação a partir do Projeto de Lei Complementar nº 34/2020 do Distrito Federal) ou municipal.

Com missões, valores e objetivos diferentes, tais IES também se apresentam com múltiplos formatos, ora funcionando a partir de um curso de graduação, ora ofertando um grande leque de cursos em diversas áreas de conhecimento; ora incorporando às suas atividades de ensino ações de pesquisa e extensão, como é o caso das Universidades.

A história da educação superior brasileira nos mostra várias fases de crescimento e ampliação de seu alcance territorial, assim como uma dinâmica própria de ampliação de matrículas, de multiplicidade de formas de acesso (BARROS, 2015); assim como fases de aumento e diminuição de recursos públicos, além de várias outras questões de regulação, em profunda articulação com os avanços e retrocessos das políticas de ciência, tecnologia e inovação nacionais.

Tais fases históricas nos mostram aspectos da permanente disputa entre as instituições públicas e privadas pelos recursos públicos destinados à educação, bem como pelos caminhos de sua regulação nacional.

A partir do princípio constitucional da coexistência, presente no artigo 206 de nossa Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1998), e recuperando a história da relação entre o financiamento público para a educação privada brasileira em seus diversos níveis, apontamos suas mudanças desde a época em que fomos colônia portuguesa, passando pelo Império e chegando à República, por meio tanto dos fatos históricos quanto dos textos constitucionais (MELO, 2016). Além da cobrança de mensalidades, seja com fins lucrativos ou não, as instituições privadas que atuaram tanto na educação básica quanto na educação superior no Brasil, desde o início, colecionaram uma gama de subvenções públicas para a implantação e manutenção de suas atividades.

Por meio inicialmente de doações públicas e cessões de terras, bem como de bolsas para contratação de professores, foi sendo construída uma vasta teia de marcos legais que possibilitam hoje tanto fontes diretas de utilização de recursos públicos, como

> (...) bolsas, subvenções, empréstimos, créditos e, no caso da educação superior, os programas de crédito educativo; são fontes diretas que foram se aprimorando e ampliando, tornando-se poderosos instrumentos de acumulação de patrimônio e de ganhos, gerando uma extensa legislação sobre a especificidade das denominações de entidade filantrópica, comunitária e confessional que envolvem diversas áreas de regulamentação jurídica. (MELO, 2016, p. 152-153)

Há ainda, como exemplos de financiamento público para as instituições privadas de educação no Brasil, os financiamentos indiretos, como as isenções tributárias, o perdão de dívidas trabalhistas e fiscais, além de editais dirigidos especificamente para tais instituições (MELO, 2016).

Segundo o Censo da Educação Superior de 2019, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2019) nos mostra que havia 8.604.562 matrículas nos cursos de graduação no país, sendo 75,82% nas Instituições de Ensino Superior (IES) privadas e 24,17% nas IES públicas.

Quanto aos cursos de pós-graduação estrito senso, os nossos mestrados e doutorados, a proporção é inversa, pois atingimos no ano de 2017 o total de 61.661 titulados no âmbito dos cursos de mestrado e 21.607 nos cursos de doutorado (CGEE, 2020). Destes, 20% dos mestres e 12,6% dos doutores foram formados em IES privadas. Entre os anos de 2000 e 2017, houve um aumento percentual de titulação no geral de 342% para os mestres e 412% para os doutores (CGEE, 2020). Tais dados nos mostram que, enquanto o setor privado atua fortemente na área da graduação, seja nos cursos presenciais ou a distância, nas denominações de licenciaturas, bacharelados e cursos tecnológicos, com mais de três quartos de matriculados; contribui com a formação de pós-graduados em mestrados e doutorados com menos de um quinto.

Além do apoio público citado, há programas federais, com financiamento da União, voltados para a criação de programas de bolsas, crédito educativo, bem como incentivo a diversos programas culturais que também beneficiam as IES privadas, aumentando sua capacidade de incluir parte da população que não alcança as vagas das IES públicas, procurando possibilitar de formas diversas o seu acesso, permanência e conclusão.

Desta forma, tiveram peso no crescimento da educação superior brasileira grandes iniciativas que envolveram a educação superior pública e privada e significaram um grande incremento de financiamento para a área, tanto relativas à educação pública, como o Programa de Apoio à Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), bem como a criação de novas Universidades, Institutos Federais e pólos descentralizados; quanto relativas ao setor privado, como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES). Tais ações tanto provocaram o crescimento no número de matrículas na educação superior no país, melhorando o acesso da população a este nível da educação, tanto quanto consolidaram de formas cada vez mais sistemáticas o financiamento público às IES privadas.

Também fizeram parte deste cenário histórico para a educação superior a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), produzidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que traçaram novos desafios para o necessário relacionamento entre a formação de professores e a educação básica (DOURADO, 2015). A instituição da Universidade Aberta do Brasil em 2006, que criou novas vagas nos cursos de licenciatura a distância e a Lei de nº.11.502 de 2007, que atribuiu à Coordenação de Aperfeiçoamento

de Pessoal de Nível Superior (CAPES) responsabilidades relativas à formação inicial e continuada de professores (BRASIL, 2007); foram duas ações que também contribuíram para aprofundar as conquistas do período com relação à ampliação do acesso, assim como quanto à busca permanente em relação à melhoria da qualidade.

No entanto, em concomitância à ampliação de vagas e fontes de financiamento, também enfrentamos a partir do final da segunda década do século XXI, ações de congelamento de gastos, de salários, de financiamento para a pesquisa e diminuição de bolsas, entre outras ações (MELO, SOUSA, 2017), que contribuem para o declínio dos recursos para a manutenção e fortalecimento da educação superior pública brasileira, tornando a sua missão cada vez mais difícil.

Além dos desafios relativos ao financiamento, há a associação com o desmonte atual das políticas de ciência, tecnologia e inovação, o que também contribui para afastar as IES públicas e privadas da construção de novos conhecimentos, assim como de projetar seu futuro para participar nas redes globais de circulação de conhecimento, ideias e patentes. As dimensões de planejamento, gestão e avaliação das IES brasileira também se vêem prejudicadas em sua capacidade de projetar o seu futuro.

A LEI DO SINAES COMO UM MARCO REGULATÓRIO PARA REPENSAR O FUTURO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

Entre outras grandes mudanças político-educacionais, em 2004 foi criado pela Lei de nº. 10.861 o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) que, seguindo o princípio legal da coexistência entre educação pública e privada no Brasil (MELO, 2016), provocou intensas mudanças nas IES. Considerando seus objetivos tanto formativos quanto regulatórios, o SINAES tem evoluído e modificado suas ações, indicadores, processos, à medida em que realiza seus ciclos avaliativos, sempre no sentido de regulamentar o credenciamento e sua renovação, a autorização, o reconhecimento e sua renovação para os cursos de graduação e IES.

Seu artigo segundo, entre outras indicações, nos diz que:

> Art. 2º O SINAES, ao promover a avaliação de instituições, de cursos e de desempenho dos estudantes, deverá assegurar:
>
> I – Avaliação institucional, interna e externa, contemplando a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos (BRASIL, 2004)

Após a promulgação da Lei do SINAES, o Ministério da Educação (MEC) elaborou uma série de regulamentações para orientar as IES quanto ao seu cumprimento. Como elementos normativos importantes podemos citar a Portaria MEC nº 2.051, de 09 de julho de 2004, que regulamenta os procedimentos de avaliação do SINAES (BRASIL, 2004); assim como as orientações gerais para o roteiro de auto-avaliação das instituições (INEP, 2004),

que orientam os processos de avaliação das instituições, dos cursos e dos estudantes para as IES, definindo melhor os conceitos envolvidos no processo. Sobre a avaliação interna o documento citado expandia os objetivos e formas de ação das Comissões Próprias de Avaliação (CPA) que deveriam ser criadas no âmbito das IES.

A criação do SINAES se deu em concomitância com outras ações que induziram muitas IES a repensar seu próprio Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), suas missões e objetivos, assim como repensar a própria oferta de cursos de graduação e pós-graduação. A obrigação de atualizar os Projetos Político-Pedagógicos (PPP) dos cursos também fez com que muitas IES os repensassem como bacharelados ou licenciaturas, revisassem as possibilidades de dupla habilitação nos mesmos e renovassem os seus percursos formativos, de forma a possibilitar também a participação e escolha dos estudantes com os rumos de sua própria formação.

Tal processo também se deu em concomitância à instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de todos os cursos de graduação do país, a partir da construção de diversos pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação, desde os anos de 1990, o que intensificou a necessidade de repensar todos os PPP das instituições.

Outra das consequências da implantação do SINAES foi relativa à necessidade das IES de melhorar e tornar públicos os dados sobre suas atividades, financiamento, resultados, relação com a sociedade e produção científica, artística, filosófica, cultural; fazendo com que se incrementassem as diversas formas das IES produzirem conhecimento sobre si mesmas:

> Além de integrar os instrumentos de avaliação entre si, tornou-se fundamental integrar os instrumentos de avaliação com os de informação. Nesse sentido, bases de dados como o Censo da Educação Superior, o Cadastro Nacional de Docentes, a plataforma Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), o Cadastro de Instituições e Cursos, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), Avaliação de Cursos de Graduação e Avaliação de Instituições, além de outras bases de dados do Inep e de outros do Governo tornaram-se parte integrante do novo processo avaliativo. (GIOLLO; RISTOFF, 2006, p.198)

Há no Brasil cada vez mais estudos sobre o SINAES e sua relação com as IES e a sociedade em geral (AUGUSTO; BALZAN, 2007; DIAS SOBRINHO, 2010), mostrando seus resultados e a forma como as IES modificaram suas ações com relação à avaliação e à auto-avaliação.

A criação das Comissões Próprias de Avaliação (CPAs), ademais de seu papel normativo e regulatório, levou as IES a pensarem melhor sobre si mesmas, renovando suas ações no sentido de aperfeiçoar tanto seus esforços relativos à construção das informações quanto à transparência pública sobre as suas ações, tanto no sentido de melhorar a qualidade da educação superior como um todo, quanto a fim de dar à sociedade

a possibilidade de utilizar tais informações para a avaliação de sua responsabilidade social.

> A avaliação interna é um processo contínuo por meio do qual uma instituição constrói conhecimento sobre sua própria realidade, buscando compreender os significados do conjunto de suas atividades para melhorar a qualidade educativa e alcançar maior relevância social. Para tanto, sistematiza informações, analisa coletivamente os significados de suas realizações, desvenda formas de organização, administração e ação, identifica pontos fracos, bem como pontos fortes e potencialidades, e estabelece estratégias de superação de problemas. (INEP,2004,p.11)

Além das consequências relativas ao repensar de todo o arcabouço regulatório da educação superior nacional, questões como relevância social, qualidade social, superação de problemas, citadas de forma sistemática nos documentos do INEP na época da implantação do SINAES; também passaram a fazer parte mais intensamente dos PPPs das instituições. A ampliação da quantidade e reflexão maior sobre a qualidade das informações que as IES produzem sobre si mesmas também podem ser consideradas como importantes consequências:

> Com a integração dos vários bancos de dados do Ministério da Educação, será possível viabilizar ambientes diferenciados para cada um dos grupos de interesse da educação superior, desde gestores, dirigentes, pró-reitores, avaliadores, pais, alunos até o público em geral. Mais do que isso, no entanto, a integração dos bancos de informação ao Sinaes permitirá que avaliadores e dirigentes tenham acesso a um conjunto enorme de informações sobre cada uma das instituições e cursos que até aqui permaneciam ocultas. (GIOLLO; RISTOFF, 2006, p.201)

Uma profunda reforma em como as IES vêem a si mesmas, em como constroem e apresentam suas respostas à sociedade, tudo isto exigiu também esforços de auto-avaliação e consequente auto-crítica, assim como permitiu o fortalecimento das IES em sua relação com suas mantenedoras, especialmente quanto à relação das IES públicas com os objetivos nacionais para a educação superior.

AVALIAÇÃO INTERNA NO SINAES E NOVAS NECESSIDADES DE GESTÃO DO CONHECIMENTO

A avaliação interna acaba sendo um trunfo que pode ser utilizado pelas IES tanto para responder à função regulatória do SINAES, quanto à sua função formativa, no sentido de planejar melhor suas ações e pensar em mudanças institucionais político-acadêmicas em direção à melhoria da qualidade da educação superior num sentido mais amplo.

No caso das IES, a auto-avaliação, que implica um melhor e mais profundo autoconhecimento, é uma questão que envolve a resposta de suas ações à sociedade, ou seja, é uma questão de melhorar a sua responsabilidade social por meio da transparência pública de suas ações.

A gestão da informação sobre o conjunto das atividades de instituições tão complexas pode contribuir para elaborar uma visão mais clara sobre o cumprimento de sua missão e objetivos. Se avançamos nacionalmente dentro do SINAES até a criação de CPAs por IES, há uma necessidade, presente também na fala de coordenadores (RIBEIRO, 2015), de avançar no sentido de tornar as Unidades Acadêmicas mais participantes, a elaborar seu plano estratégico de avaliação no âmbito de seu projeto político-pedagógico, sempre no sentido de buscar a melhoria da qualidade na educação superior.

Construir uma organicidade por meio do processo de construção dos PDIs é uma tarefa político-acadêmica muito complexa, considerando ainda a dinâmica democrática que envolve as mudanças políticas nas IES públicas. Mesmo com o esforço de cada IES nas quase duas décadas de promulgação da lei do SINAES, para cumprir de forma independente e autônoma as suas diretrizes e orientações dos seus instrumentos de avaliação e avaliação externa, as IES públicas têm enfrentado limite de gastos, redução de orçamento, descolamento da política nacional de ciência, tecnologia e inovação e, atualmente, ingerência da União na escolha dos seus reitores. A interrupção de programas, a falta de cuidado com a assistência estudantil, a não transparência nos números de evasão, retenção e outras questões similares afetam diretamente o direito à educação e influenciam na capacidade das IES de realizar suas auto-avaliações.

Pensadas inicialmente para serem verdadeiras Unidades de Inteligência dentro das IES, no sentido de fortalecer a construção de autoconhecimento, as CPAs sofrem quando as IES não destinam pessoas qualificadas para seu funcionamento, que terminam dependendo muitas vezes de ações voluntárias de pessoal docente e técnico. A construção de novas bases de dados, de equipes de pesquisa, de envolvimento institucional é essencial para a gestão da auto-avaliação. A pesquisa sobre os egressos também traz dificuldades de diversas naturezas para as IES (MELO, 2021), exigindo uma atenção das políticas nacionais sobre o tema.

Especialmente em um contexto de incertezas políticas, de aumento de desigualdade social e regional, de ataques constantes e massivos às políticas de proteção do meio-ambiente, de desvalorização da vida da população, as IES estão a repensar novamente suas missões e objetivos. A auto-avaliação e a gestão do conhecimento em tais instituições torna-se uma questão de sobrevivência social; seja no âmbito da comunicação empresarial, seja no âmbito da comunicação científica, o diálogo com a sociedade torna-se essencial para valorizar as IES frente a tal contexto.

Em estudo sobre o acesso à internet pelos discentes da educação superior brasileira, por ocasião da Pandemia de COVID-19, assim como sobre o uso do Ensino Remoto Emergencial (ERE), Castioni et all. concluem que:

> Conhecer melhor os sujeitos que fazem parte da comunidade acadêmica e suas condições de acompanhar as propostas de ERE tornou-se uma prioridade. Saber quantos docentes e discentes necessitam de apoio institucional para

> ter acesso à internet, construir os ambientes virtuais e suas possibilidades de aprendizagem, possibilitar a utilização de equipamentos para sua inclusão imediata, com certeza são desafios inesperados; no entanto, estão obrigando as universidades a conhecerem melhor suas capacidades e necessidades para cumprir melhor suas missões. Utilizar de forma mais eficiente os dados que já estão sendo construídos sobre os sujeitos que fazem parte das universidades e suas relações com a sociedade torna-se uma necessidade cada vez mais premente. Ter um melhor conhecimento sobre as condições socioeconômicas dos sujeitos é essencial para estabelecer parâmetros que auxiliem no planejamento da implantação do ERE (CASTIONI et all, 2021, p.21)

Em 2020, no Brasil, com o reconhecimento de estado de Pandemia à COVID-19, as IES tiveram que tomar decisões para as quais nem sempre estavam preparadas. Da suspensão inicial das suas atividades, especialmente relativas ao ensino, pesquisa e extensão, à retomada paulatina de atividades por meio do ERE; voltaram mais rapidamente às atividades as IES que já apresentavam antes da suspensão, mais experiência com o uso de educação a distância em suas diversas formas, como: o uso de plataformas de ensino e pesquisa, bancos de aulas gravadas, ferramentas de diálogos na comunidade acadêmica, entre outras tantas possibilidades (CASTIONI, MELO, 2020).

Também sentiram menos dificuldades as IES que já tinham melhor conhecimento sobre os sujeitos que as compõem e suas necessidades frente à emergência sanitária que assolou o mundo inteiro, possibilitando que se tomassem decisões a partir de dados mais consolidados e objetivos.

Reconhecer o conhecimento que foi construído, tornar transparente o que foi guardado, recuperar a memória das pessoas e da instituição, repensar as formas de transferir, de rever, de transmitir tais conhecimentos de forma ativa; são ações prementes para as IES brasileiras hoje.

Ações de auto-avaliação e de gestão do conhecimento que possam recuperar e difundir a sua história, se apropriando das narrativas das pessoas e da instituição, de seu território, das comunidades que fizeram e fazem parte das instituições; reconhecer as ações presentes se apropriando da construção do conhecimento sobre si mesmas e construir de forma autônoma seu projeto de futuro serão essenciais para a sobrevivência das IES no Brasil de hoje.

REFERÊNCIAS

AUGUSTO, Rosana; BALZAN, Newton C. A vez e a voz dos coordenadores das CPAS das IES de Campinas que integram o SINAES. **Avaliação** (Campinas), Sorocaba, v.12, n.4, p.597-624, dez. 2007.

BARROS, Aparecida S. X. Expansão da educação superior no Brasil: limites e possibilidades. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 361-390, June 2015 . https://doi.org/10.1590/ES0101-7330201596208.

BRASIL. **Lei 11.502/2007**, que modifica as competências e a estrutura organizacional da CAPES. Brasília, 2007. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm, acesso em 30 de janeiro de 2019.

BRASIL. **Lei n. 10.861/2004**, que institui o Sistema Nacional de Avaliação o Ensino Superior-SINAES. Brasília, 2004. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm, acesso em 30 de janeiro de 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil,** Brasília, 1988. Disp. em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm, acesso em 10.12.2020.

CASTIONI, Remi; MELO, Adriana A. A. S.; Nascimento, Paulo M.; & Ramos, Daniela L. Universidades federais na pandemia da Covid-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial. **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Epub 22 de fevereiro de 2021. https://doi.org/10.1590/s0104-40362021002903108

CASTIONI, Remi; MELO, Adriana A. A. S. Universidades do Brasil, da Espanha e da Itália na Pandemia da Covid-19 numa perspectiva comparada. **Rev. Bras. Educ. Comp**., Campinas, SP, 2020, v.2, p.1-16. https://doi.org/10.20396/rbec.v2i.13780

CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS - CGEE**. Brasil: Mestres e Doutores 2019**. Brasília-DF, 2020. Disp. em: https://mestresdoutores2019.cgee.org.br

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao SINAES. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba-SP, v.15, n.1, p.195-224, mar. 2010. https://doi.org/10.1590/S1414-40772010000100011

DOURADO, Luiz F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v.36, n.131, p.299-324, jun. 2015. https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015151909

INEP. **Roteiro de auto-avaliação das instituições:** orientações gerais. Brasília, 2004.

INEP. **Notas estatísticas do Censo da Educação Superior** https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Notas_Estatisticas_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf

MELO, Adriana A. S. O acompanhamento de diplomados e suas vidas profissionais nas Universidades do MERCOSUL. **Rev. Integración y Conocimiento**, v.1, p.32-48, 2021. https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/31946/32903

MELO, Adriana A. S. Aspectos da coexistência entre educação pública e privada no Brasil de hoje. In: PIMENTEL, Nara M; ROCHA, Maria Zélia B. (Orgs.). **Organização da Educação Brasileira:** marcos contemporâneos. Brasília: Editora Universidade de Brasília, v.1, p.135-169, 2016.

MELO, Adriana A. S.; SOUSA, Flávio B. A agenda do mercado e a educação no Governo Temer. **Germinal:** Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 9, n. 1, p. 25-36, ago. 2017 http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v9i1.21619

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Decreto 2.051/2004**, que regulamenta os procedimentos de avaliação do SINAES. Brasília, 2004. Disponível em portal.mec.gov.br, acesso em 30 de janeiro de 2019.

RIBEIRO, Jorge L. L. S. SINAES: o que aprendemos acerca do modelo adotado para avaliação do ensino superior no Brasil. **Avaliação** (Campinas), Sorocaba, v.20, n.1, p.143-161, mar. 2015. https://doi.org/10.590/S1414-40772015000100010

RISTOFF, Dilvo; GIOLO, Jaime. O Sinaes como Sistema. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 3, n. 6, 11. R B P G, Brasília, v. 3, n. 6, p. 193-213, dez. 2006. http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/106/100

CAPÍTULO 10

PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE EJA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Data de aceite: 01/06/2021
Data da submissão: 15/03/2021

Hellen Nepomuceno de Oliveira
Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Ciências e Tecnologia da Bahia – FACITE
http://lattes.cnpq.br/8559474186195213

Odair Ledo Neves
Mestre em Educação do Campo pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Professor da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Bahia (FACITE) e Professor da rede municipal de ensino de Serra do Ramalho, BA
http://lattes.cnpq.br/5144465651782992

RESUMO: O presente trabalho é um recorte de uma pesquisa realizada para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia e tem como objetivo discutir sobre os desafios, caminhos e possibilidades referentes à prática pedagógica do professor de EJA, partindo da seguinte questão problema de pesquisa: quais os desafios, caminhos e possibilidades da prática pedagógica do professor de Educação de Jovens e Adultos? Para tanto, optamos por uma abordagem qualitativa de pesquisa, exploratória e descritiva, do tipo bibliográfica e fundamentada nos seguintes teóricos: Arroyo (2006), Carrano (2005), Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), Freire (2005), Haddad e Di Pierro (2000), entre outros. Constatou-se que o professor de EJA encontra algumas dificuldades para sua prática, como: currículo inadequado, estudantes de diferentes idades e em diferentes estágios de conhecimento, inseguros, com baixa autoestima e que iniciaram a vida profissional muito cedo. Quanto aos caminhos possibilitados à sua prática, é necessário que: conheça a diversidade da EJA, trabalhe a valorização e a autoestima de cada estudante, busque uma relação afetiva, tenha formação inicial e continuada, e utilize a avaliação e o planejamento para o alcance de todos.

PALAVRAS-CHAVE: EJA, Prática Pedagógica, Desafios, Possibilidades.

PEDAGOGICAL PRACTICE OF THE EJA TEACHER: POSSIBLE WAYS

ABSTRACT: The present work is an excerpt of a research carried out to obtain the title of Pedagogy Degree and aims to discuss the challenges, paths and possibilities regarding the pedagogical practice of the EJA teacher, starting from the following research problem question: what are the challenges , paths and possibilities of the pedagogical practice of the teacher of Youth and Adult Education? For that, we opted for a qualitative research, exploratory and descriptive approach, of bibliographic type and based on the following theorists: Arroyo (2006), Carrano (2005), Di Pierro, Joia and Ribeiro (2001), Freire (2005), Haddad and Di Pierro (2000), among others. It was found that the EJA teacher encounters some difficulties for his practice, such as: inadequate curriculum, students of different ages and in different stages of knowledge, insecure, with low self-esteem and who started their professional life very early. As for the paths made possible

for your practice, it is necessary that you: know the diversity of EJA, work on the valuation and self-esteem of each student, seek an affective relationship, have initial and continuing training, and use assessment and planning to reach all.
KEYWORDS: EJA, Pedagogical Practice, Challenges, Possibilities.

1 | INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que visa à continuidade e conclusão dos estudos de jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso ou continuidade na idade regular. Os motivos decorrentes da interrupção e/ou não acesso são diversos, no entanto, perpassados alguns anos, os mesmos cidadãos sentem a necessidade de retornarem ao contexto escolar, de modo a concluírem o processo educacional.

Ao retornarem a escola, esses sujeitos são inseridos na modalidade de Educação de Jovens e Adultos e apresentam características que precisam ser reconhecidas como relevantes, tais como: diversidade cultural, de gênero, de faixa etária e cognitiva. Além de possuírem profundas marcas de exclusão, insegurança e baixa autoestima.

Almejando colaborar com a prática pedagógica do professor de EJA, o presente estudo objetiva: discutir sobre os desafios, caminhos e possibilidades da prática pedagógica do professor de Educação de Jovens e Adultos. Assim, trará contribuições aos professores que atuam e/ou pretendem atuar nessa modalidade. E para o alcance desse objetivo, foi feito uso da abordagem qualitativa de pesquisa, por meio da pesquisa bibliográfica, que inicialmente teve fins exploratórios e depois, fins descritivos.

Neste sentido, o estudo está assim estruturado: inicialmente são apresentados os aspectos históricos e legais da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Em seguida, é discutido sobre os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, e suas expectativas quanto à escola. Por fim, são analisados os desafios e possibilidades da prática pedagógica do professor de EJA.

2 | ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS DA EJA

Analisando os aspectos históricos e legais da educação, percebemos que somente em 1824 teve início os primeiros direitos de acesso da população à educação, mas que esses não foram reconhecidos imediatamente, na prática. As escolas não estavam disponíveis a todos, se restringindo apenas a uma parte da população, a elite (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Após quase um século, em 1920 a educação evoluía lentamente, “a preocupação com a educação de jovens e adultos praticamente não se distinguia como fonte de um pensamento pedagógico ou de políticas educacionais específicas.” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 110). Ou seja, foram longos anos na busca pelo direito de acesso e permanência

na educação básica e com maiores dificuldades, quando se tratava da Educação de Jovens e Adultos.

Realizamos uma breve análise a respeito do percurso da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, enfatizando o período posterior a 1940. Destacando as lutas e conquistas mais relevantes, na busca por uma educação de qualidade, destinada a cidadãos jovens, adultos e idosos.

Assim, uma das iniciativas promovidas pelo Ministério da Educação e Saúde no Brasil com a finalidade de atender jovens e adultos não alfabetizados nos meios urbanos e rurais foi a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), em 1947. Essa Campanha, em tese, possibilitaria uma maior inserção cultural, fornecendo aportes para a construção de uma vida melhor e mais igualitária, preparando o educando para o mercado de trabalho e, consequentemente, reduzindo o analfabetismo.

Alguns anos depois, outras duas campanhas foram criadas: a Campanha Nacional de Educação Rural em 1952, que visava desenvolver a educação rural e a formação de professores que já estavam atuando em áreas rurais. E a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo em 1958, que pretendia extinguir o analfabetismo do país. Porém, não alcançaram bons resultados e atraíram comentários negativos, por conterem ensinamentos rasos e pouco material pedagógico, sendo extintas após um curto período de execução.

Em 1964, nasce o Programa Nacional de Educação, baseado no método do educador Paulo Freire. Com este método, os alfabetizandos partem de algumas poucas palavras que lhes servem para gerar seu universo vocabular. Antes, porém, conscientizam o poder criador dessas palavras: são elas que geram o seu mundo. (FREIRE, 2005).

Sobre o Programa Nacional de Educação, Haddad e Di Pierro (2000, p. 113) acrescentam que nesse período “as características próprias da educação de adultos passaram a ser reconhecidas, conduzindo à exigência de um tratamento específico nos planos pedagógico e didático”. Porém, ainda em 1964, com a Ditadura Militar, o programa foi interrompido.

Com o passar dos anos, surge em 1967 o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Esse movimento segundo a Lei 5.379 de 1967 previa a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos (BRASIL, 1967). E, após alguns anos, “Passou a se configurar como um programa que, por um lado, atendesse aos objetivos de dar uma resposta aos marginalizados do sistema escolar e, por outro, atendesse aos objetivos políticos dos governos militares.” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 114).

Em 1985 o MOBRAL é substituído pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (EDUCAR). De acordo o que ficou estabelecido no decreto nº 91.980, de 25 de novembro de 1985. Essa Fundação possuía objetivos semelhantes ao MOBRAL, no entanto, seu financiamento era inferior. Teve duração de cinco anos, deixando de existir,

portanto, em 1990, originando no mesmo ano o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (Pnac).

O Pnac segundo Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p. 66) tinha "o objetivo proclamado de mobilizar a sociedade em prol da alfabetização de crianças, jovens e adultos por meio de comissões envolvendo órgãos governamentais e não-governamentais [sic]". Ele pretendia alfabetizar 70% da população analfabeta do país, em um período de cinco anos, porém, não obteve êxito e foi encerrado após um ano.

Em 20 de dezembro de 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/96 que fomentou as características da educação em seus dois níveis: Educação Básica e Educação Superior.

A EJA, como uma das modalidades de educação referidas nessa Lei, discorre no artigo 37 que "A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida." (BRASIL, 1996, p. 30). Ainda de acordo a Lei:

> § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (BRASIL, 1996, p. 30).

Em consonância com a LDB, surge a resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000, estabelecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Nela ficam assegurados os três princípios da modalidade: equidade, diferença e proporcionalidade. (BRASIL, 2000, p. 01)

Em 2010, foi instituída as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, na Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010. Onde ficou estabelecido em seu artigo 4º, que independente da forma de organização curricular, as horas que devem ser cumpridas pelos cursos presenciais da EJA para os anos iniciais, anos finais do ensino fundamental e ensino médio, são respectivamente: de responsabilidade do sistema de ensino, o mínimo de 1.600 horas e o mínimo de 1.200 horas. (BRASIL, 2010).

Referente à idade mínima para inserção nas turmas de EJA nos ensinos fundamental e médio, bem como para a realização de exames de conclusão, os artigos 5º e 6º afirma que para o ensino fundamental serão de quinze anos completos e para o ensino médio, dezoito anos. (BRASIL, 2010).

É perceptível, ao concluir esse processo histórico e legal da EJA, que apesar de haverem avanços e conquistas a essa modalidade no decorrer desses anos, na maioria dos programas a preocupação e o foco principal se baseiam em erradicar o analfabetismo, não havendo uma preocupação com a educação e a formação do educando jovem, adulto e idoso. Isso se explica o fato de nos dias atuais ainda existirem números alarmantes de cidadãos analfabetos.

3 | OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, E SUAS EXPECTATIVAS QUANTO À ESCOLA

Os sujeitos que compõem a Educação de Jovens e Adultos trazem para o espaço da sala de aula uma diversidade de idades, características, culturas, costumes, crenças, religiões, traços que formam a personalidade de cada estudante. Para Arroyo (2007) eles apresentam uma diversidade de gênero, de raça, de território, dentre outras.

Diante de características que diferem de outros estudantes da educação básica, os estudantes da EJA possuem em sua trajetória de vida, uma história acentuada que precisa ser reconhecida no contexto escolar, para acertar com ações inclusivas. Silva ressalta:

> As pessoas jovens e adultas, ao retornarem aos espaços de educação formal, carregam consigo marcas profundas de vivências constitutivas de suas dificuldades, mas também de esperanças e possibilidades, algo que não deveria ficar fora do processo de construção do saber vivenciado na escola. (SILVA, J. A. 2010, p. 66).

Tendo em vista a diversidade e compreendendo o quão importante ela é, serão aqui discutidas sobre algumas características dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos e as suas expectativas quanto à escola.

Logo, é importante ressaltar que antes de retornarem à escola e se tornarem estudantes da modalidade EJA, esses sujeitos possuem amplos conhecimentos e experiências construídas e aprendidas no decorrer de suas vidas. “Os conhecimentos que os alunos e alunas trazem estão diretamente relacionados às suas práticas sociais. Essas práticas norteiam não somente os saberes do dia-a-dia [sic], como também os saberes aprendidos na escola.” (BRASIL, 2006, p. 08). É preciso, que esses saberes sejam reconhecidos na prática pedagógica dos professores. Nesse sentido, Silva (2010, p. 142) afirma que “quanto mais os/as educadores/as articulam a prática educativa com as práticas sociais, mais significado terá o conhecimento escolar para os/as educandos/as”.

Arroyo (2006, p. 24) salienta que “O público da EJA são jovens e adultos com uma história, com uma trajetória social, racial, territorial que tem que ser reconhecida, para acertar com projetos que dêem [sic] conta de sua realidade e de sua condição”. Quando os professores não consideram os conhecimentos, as relações e as vivências que os alunos já possuem, as práticas pedagógicas se tornam impróprias, posto que, o aluno não conseguirá se reconhecer no ambiente educacional, ocasionando assim a falta de encanto pela escola.

Compreendendo que quando os estudantes percebem que a ausência dos conhecimentos educacionais pode comprometer a vida em sociedade, eles cogitam o retorno a EJA. No entanto, esse retorno traz consigo grandes marcas, decorrentes de frustrações ocorridas na primeira tentativa de estudo que provavelmente aconteceu anos atrás e não obteve êxito. Sobre isso, o Ministério da Educação (MEC) afirma que:

> Uma característica freqüente [sic] do(a) aluno(a) é sua baixa auto-estima [sic], muitas vezes reforçada pelas situações de fracasso escolar. A sua eventual passagem pela escola, muitas vezes, foi marcada pela exclusão e/ou pelo insucesso escolar. (BRASIL, 2006, p. 16).

Pensando nisso, há uma necessidade de ser trabalhada inicialmente e no decorrer do processo estudantil a valorização de cada estudante, sua autoestima e a timidez decorrente do medo, visto que, esse será um caminho que contribuirá para uma nova inserção.

Outra característica que em sua maioria representa os estudantes da EJA é por se tratar de sujeitos que iniciaram a vida profissional muito cedo, o que muitas vezes dificultou a continuidade dos estudos no ensino regular, uma vez que, necessitaram do trabalho para suprir suas necessidades diárias. O MEC enfatiza sobre as condições socioeconômicas:

> Homens, mulheres, jovens, adultos ou idosos que buscam a escola pertencem todos a uma mesma classe social: são pessoas com baixo poder aquisitivo, que consomem, de modo geral, apenas o básico à sua sobrevivência [...]. (BRASIL, 2006, p. 15).

Além de que, alguns deles veem na educação, uma oportunidade para melhorar a vida e as condições de trabalho, retornando a escola em busca de novos conhecimentos, visando expandir sua renda, na conquista de um novo cargo ou um novo emprego.

Eles são estudantes trabalhadores e cada um possui uma área de atuação, essas que, geralmente, necessitam de esforço físico e que de acordo Arroyo, se denomina de trabalho informal, visto que, “Esses jovens e adultos não estão se incorporando no trabalho formal, por que não há oferta de trabalho formal. Ao contrário, eles têm que sobreviver do trabalho informal.” (ARROYO, 2007, p. 8).

Após algumas reflexões, torna-se evidente que em turmas de EJA há uma pluralidade de características, experiências e conhecimentos construídos no decorrer da vida. Não seria possível trazer tudo que caracteriza esses estudantes, uma vez que se trata de uma modalidade bem específica. Assim, é preciso que os aspectos que circundam essa modalidade sejam considerados e que as aulas sejam planejadas a partir das necessidades existentes em cada sala de aula. Isso exige do professor um olhar profissional e humano, atento e crítico, capaz de alcançar e ver o que cada educando precisa, uma vez que, conhecer cada estudante é o processo inicial para uma prática docente exitosa.

4 | DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE EJA

Para iniciar as discussões sobre os desafios e possibilidades da prática pedagógica do professor de EJA é imprescindível ter compreendido que essa modalidade se caracteriza por uma ampla diversidade de sujeitos que se encontram em uma sala de aula diariamente. Logo, buscamos nesse momento, explicações para as questões que circundam a prática

desse profissional, que enquanto mediador do saber se depara com dificuldades que podem comprometer a sua prática pedagógica, no entanto, existem alguns caminhos que possibilitam a superação e/ou amenização dessas dificuldades.

Nesse sentido, iniciamos falando sobre o currículo da EJA, tendo em vista que é um dos documentos que orienta a prática docente, assim é preciso discutir sobre a sua construção, essa que deve relacionar os conteúdos educacionais aos conhecimentos que os estudantes já possuem. Através de algumas experiências, Oliveira observa que, geralmente:

> [...] os critérios e modos de seleção e organização curricular não buscam dialogar nem com os saberes nem com os desejos e expectativas dos jovens a que se destinam, permanecendo enclausurados nas certezas de uma "ciência" que, em nome das suas supostas objetividade e neutralidade, abdica de se comunicar com o mundo das pessoas. (OLIVEIRA, 2007, p. 91).

Uma proposta curricular que se constrói sem considerar as características dos estudantes é um documento que não deve ser posto em prática, e caso seja, correrá sérios riscos de comprometer a prática pedagógica, podendo ainda fazer com que os alunos desistam da educação, uma vez que não se reconhecem no ambiente onde estão inseridos. Logo, Vilar e Anjos acrescentam:

> Identificamos ser acertado para o trabalho com a EJA que o currículo esteja orientado à perspectiva da diversidade de alunos, de cultura, de linguagem, de saberes, devendo incluir, invariavelmente, a ideia de que os conteúdos contemplem análise e discussão das diversidades e das diferenças entre os sujeitos educativos. (VILAR; ANJOS, 2014, p. 87).

Almejando um currículo adequado, torna-se necessário que os estudantes estejam envolvidos nessa construção e que os professores tenham formação acadêmica condizente com a modalidade referida, tornando possível a construção adequada desse e de outros documentos que norteiam o caminho que a escola percorrerá no trabalho com a EJA. Além disso, quando o professor está capacitado, suas funções se realizam com mais segurança. Caso ocorra o contrário, o seu despreparo pode trazer consequências negativas. Para Moura:

> Sem a devida qualificação, os professores passam a desenvolver a prática pedagógica ignorando as especificidades e peculiaridades dos sujeitos em processo de escolarização. Utilizam metodologias (técnicas, recursos e atividades) sem qualquer significado para os alunos-trabalhadores, desconsiderando o contexto e a historicidade desses sujeitos. (MOURA, 2010, p. 46).

A formação inicial e continuada contribui para a eficácia no ensino, uma vez que, a cada ano são novas exigências educacionais e estudantes que possuem necessidades diferentes. Nascimento, Silva e Rabelo (2015, p. 06) enfatizam que "A EJA é uma parte

fundamental da educação básica brasileira, exige uma formação que habilite de fato um profissional preparado para trabalhar nesta modalidade e lidar com as especificidades, de forma a garantir a qualidade da educação".

A busca por novos conhecimentos contribui com a formação profissional do professor e isso consequentemente favorece a construção de um currículo adequado e inclusivo. Além disso, colabora com a elaboração do planejamento pedagógico.

No entanto, antes de planejar, é necessário conhecer os alunos com quem irá trabalhar, ou seja, é preciso realizar um diagnóstico da turma e esse processo é denominado de avaliação. Sobre isso, o MEC enfatiza:

> Os primeiros dias de aula são de grande importância para "quebrar" as possíveis resistências e começar a construção de uma relação de confiança. São, também, momentos propícios para, por exemplo, conhecer o grupo quanto às experiências escolares já vividas; as profissões que, atualmente, desempenham ou a forma como ganham a vida; as cidades de origem; os grupos familiares, as expectativas em relação ao futuro etc. (BRASIL, 2006, p. 09).

Com o intuito de conhecer as particularidades de cada estudante, o professor deve realizar uma avaliação no início do ano letivo, conduzindo para que todos se sintam confortáveis e possam se expressar. Nesse momento já será possível observar algumas das características marcantes de cada um e isso se evidenciará no decorrer dos dias.

A avaliação aqui referida, assim como todas as outras, não deve ser aplicada em seu sentido tradicional, caracterizada pela utilização de provas para medir os conhecimentos e punir os alunos. Clock (2012, p. 48) atenta para o risco de que "Se a avaliação se restringe apenas à nota ou a classificação dos alunos, ela não cumpre o seu verdadeiro papel e não fornece ao professor e ao aluno um retorno do processo ensino aprendizagem, tampouco funciona como prática transformadora".

Ela deve estar presente no processo inicial, com o intuito de conhecer os educandos e no decorrer de todo o aprendizado, buscando práticas cada vez mais adequadas. Ou seja, "promover o diagnóstico das dificuldades dos alunos e uma reflexão do professor sobre sua atuação." (CLOCK, 2012, p. 50).

Além disso, torna-se indispensável ressaltar três das características que estão presentes no contexto da EJA e que podem dificultar a prática pedagógica, caso não sejam consideradas, são elas: diversidade etária, diversidade cognitiva e evasão. É somente depois de avaliá-las atentamente que o professor deve iniciar seu planejamento.

A diversidade etária está a cada ano mais presente nas turmas de EJA, pois, o que antes se referia a estudantes relativamente mais velhos, atualmente traz para essa modalidade, alunos de todas as idades, inclusive mais novos. Assim, afirma Carrano (2005, p. 153) "A heterogeneidade etária e o caráter cada vez mais urbano dos alunos transformam o perfil de um trabalho que, durante um bom tempo, caracterizou-se pela presença quase exclusiva de adultos e idosos com fortes referências aos espaços rurais".

A diversidade cognitiva traz para a mesma sala de aula estudantes em diferentes etapas dos conhecimentos educacionais, a exemplo: alguns que não reconhecem o alfabeto, outros que consegue formar sílabas, uns que escrevem palavras simples e outros que se encontra em construções de frases.

Segundo Oliveira (2007, p. 94) "Cada sujeito traz para dentro da sala de aula redes de saberes, tecidas em seus múltiplos espaços/tempos de experiência, e participa das redes tecidas na sala de aula". Ou seja, são perceptíveis às contribuições que podem existir quando uma sala de aula é composta de sujeitos com características e ritmos de desenvolvimento diferentes. Cabe ao professor saber trabalhá-las adequadamente.

A evasão decorrente da exclusão é outro desafio presente nessa modalidade, onde, por não se reconhecer diante dos conhecimentos e/ou metodologia, alguns estudantes acabam abandonando o processo educacional. Considerando Laibida e Pryjma:

> [...] a escola como instituição socializadora e com profissionais capacitados tem o compromisso de desenvolver estratégias pedagógicas condizentes com a realidade do aluno evasivo a fim de resgatá-lo e assegurar a sua permanência até que finalize os seus estudos formais. (LAIBIDA; PIYJMA, 2013, p. 05).

Laibida e Pryjma (2013) ainda destacam que se a intenção é resgatar e manter o aluno de EJA na instituição de ensino até que finalize os seus estudos formais, é necessário buscar sempre metodologias que alcancem e atendam as necessidades dos próprios estudantes.

Outra questão essencial de ser observada e necessária de estar presente em turmas de EJA é a afetividade, pois, quando os estudantes passam a frequentar as aulas, enxergam no educador a esperança em concluir os estudos e mesmo sobre diversas dificuldades, sentimentos negativos, timidez e medo, eles confiam. "A afetividade dentro das salas de aula se mostra de grande importância porque traz o aluno para perto do professor e permite que o conteúdo da disciplina dada seja trabalhado dentro da realidade desses alunos." (SILVA; SILVA, 2016, p. 77).

O docente necessita de um olhar sensível, sendo capaz de ouvi-los, incentivá-los e trabalhar o que há de melhor em cada um. Laibida e Pryjma (2013, p. 06) afirmam que "a questão da afetividade é de grande relevância na relação professor/aluno, pois o estabelecimento de vínculos afetivos promove no convívio diário da sala de aula, a harmonia, a confiança e a segurança. Fatores estes, que facilitam a aprendizagem".

Tendo em vista as grandes exigências necessárias para uma prática pedagógica eficaz na modalidade de educação de jovens e adultos, o professor precisa estar em constante busca pelo saber. Através da formação inicial e continuada será possível conhecer a diversidade que está na EJA, aperfeiçoando a sua prática e conduzindo os estudantes para que compreendam a significância que a educação trará em suas vidas.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Almejando trazer contribuições para a formação do professor que atua ou pretende atuar na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, o presente estudo buscou discutir sobre os desafios, caminhos e possibilidades da prática pedagógica do professor de Educação de Jovens e Adultos. Compreendendo que, um profissional qualificado, contribui para a permanência dos estudantes no contexto educacional, possibilitando o alcance de novos conhecimentos e consequentemente a conclusão dos estudos.

O artigo evidencia que, o professor quando adentra no contexto da Educação de Jovens e Adultos enfrenta alguns desafios na busca por uma prática que alcance a todos, tais como: diversidade etária e cognitiva, evasão decorrente da exclusão e dificuldades para a aplicabilidade dos conteúdos curriculares, uma vez que o currículo não abrange as características da EJA. No entanto, uma formação inicial e continuada, avaliações e planejamentos bem elaborados e a afetividade na relação, professor e aluno, são algumas das possibilidades que contribuem para o alcance de boas práticas.

Finalmente, o estudo faz refletir o quão complexa e necessária é a modalidade EJA e como é importante um professor com formação tanto inicial, quanto continuada para alcançar êxito em sua prática. Concluído esse processo, é importante ressaltar que o objetivo do artigo foi alcançado quando apresenta o processo histórico e legal, algumas características dos estudantes da EJA e suas expectativas quanto à escola, e quando traz os desafios, caminhos e possibilidades da prática pedagógica do professor. Porém, os estudos sobre o tema necessitam de continuação, para que tais complexidades sejam detalhadamente estudadas e a partir disso a modalidade e os estudantes consigam alcançar seus direitos, na prática.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares?. **REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e adultos**, Belo Horizonte, v. 1, p. 1-108, ago. 2007. Disponível em: http://mariaellytcc.pbworks.com/f/REVEJ%40_0_MiguelArroyo.pdf. Acesso em: 25 mar. 2020.

ARROYO, Miguel. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (org.). **formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006. p. 17-32.

BRASIL. Decreto-Lei n. 91.980, de 25 de novembro de 1985. Redefine os objetivos do Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL, altera sua denominação e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91980-25-novembro-1985-442685-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 24 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB n. 1**, de 05 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf. Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB n. 3**, de 15 de junho de 2010. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/14906-resolucoes-ceb-2010. Acesso em: 22 abr. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 5.379**, de 15 de dezembro de 1967. Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos. Câmara dos deputados, 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1950-1969/L5379.htm. acesso em: 05 jun. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 3. ed. Brasília: Senado Federal. 2019. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 30 de abr. 2020.

BRASIL. **Trabalhado com a educação de jovens e adultos:** alunas e alunos da EJA. Brasília: MEC, 2006. (caderno da EJA, n.1). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno1.pdf. Acesso em: 09 abr. 2020.

BRASIL. **Trabalhando com a educação de jovens e adultos**: avaliação e planejamento. Brasília: MEC, 2006. (caderno da EJA, n. 4). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno4.pdf. Acesso em: 09 abr. 2020.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. Identidades juvenis e escola. **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. p. 153-164.

CLOCK, Dayane. O processo avaliativo utilizado pelos professores da educação de jovens e adultos. **Revista Eletrônica T**écnico-científico do IFSC, Santa Catarina, v. 1, n. 3, p. 45-52, dez. 2012. Disponível em: https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/rtc/article/view/936/618. Acesso em: 20 maio 2020.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. **Visões da educação de jovens e adultos no Brasil**. Cadernos Cedes, Campinas, SP, n. 55, p. 58-77. 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf. Acesso em: 02 abr. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de janeiro: Paz e Terra, 2005.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 108-194, maio/ago. 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782000000200007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 24 abr. 2020.

LAIBIDA, Vera Lúcia Bortoletto; PRYJMA, Marielda Ferreira. **Evasão escolar na educação de jovens e adultos (eja)**: professores voltados na permanência do aluno na escola. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. Versão On-line, volume I, Paraná, 2013. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_utfpr_ped_artigo_vera_lucia_bortoletto_laibida.pdf. Acesso em: 01 mar. 2020.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MOURA, Tania Maria de Melo. **Formação de educadores de jovens e adultos**: realidade, desafios e perspectivas atuais. Práxis Educacionais, [S.1.], v. 5, n. 7, p. 45-72, jul. 2010. Disponível em: http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/601. Acesso em: 01 maio 2020.

NASCIMENTO, Jorgiana Cristine Pontes; SILVA, Allana Sousa; RABELO, Francy Sousa. **Formação continuada e prática pedagógica em eja**: uma relação complexa. V seminário internacional sobre profissionalização docente, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18458_7788.pdf. Acesso em: 05 maio 2020.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA**. Educar. Curitiba, n. 29, p. 83-100. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602007000100007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 06 maio 2020.

SILVA, Jerry Adriani da. **Um estudo sobre as especificidades dos/as educandos/as nas propostas pedagógicas de educação de jovens e adultos – eja**: tudo junto e misturado!. Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/FAEC-87XHBA. Acesso em: 07 maio 2020.

SILVA, Silvia Leticia Losada; SILVA, Tatiana Luna Gomes. A afetividade como ferramenta pedagógica no processo de ensino-aprendizagem de jovens e adultos. **e-mosaicos - Revista multidisciplinar de ensino, pesquisa, extensão e cultura do instituto de aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ)**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 67-80, dez. 2016. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/26658/19041. Acesso em: 22 maio 2020.

VILAR, Joelma Carvalho; ANJOS, Isa Regina Santos dos. Currículo e práticas pedagógicas na educação de jovens e adultos. **Revista espaço do currículo (REC)**, v. 7, n. 1, p. 86-96, abr. 2014. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/19412. Acesso em: 20 maio 2020.

CAPÍTULO 11

A EXPERIÊNCIA DO TRABALHO DE CAMPO NA BAIXADA FLUMINENSE: DISPUTAS EPISTÊMICAS NA GEOGRAFIA

Data de aceite: 01/06/2021

Vinícius de Luna Chagas Costa
Mestre em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Professor de Geografia da rede particular de ensino da cidade do Rio de Janeiro
http://lattes.cnpq.br/2339205697023254

Diomario da Silva Junior
Doutorando em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Professor de Geografia da rede pública na cidade do Rio de Janeiro
http://lattes.cnpq.br/2783892721793329

Marcus Vinícius Castro Faria
Mestre em Geografia pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professor da rede particular de ensino na cidade do Rio de Janeiro
http://lattes.cnpq.br/5020331138771555

Cícero de Aquino Costa Simões
Universidade do estado do Rio de Janeiro, UERJ
http://lattes.cnpq.br/3634967459805063

RESUMO: O presente trabalho pretende discutir a ideia de que a construção de uma educação geográfica e antirracista preconiza o protagonismo do negro na produção do espaço. Utilizando o trabalho de campo como metodologia de ensino da Geografia, disciplina que carrega um saber posicional aos sujeitos que a acessam, buscamos refletir sobre a possibilidade de estabelecer um roteiro geográfico que contemple uma visão positiva, decolonial e de pertencimento sobre o município de Nova Iguaçu, localizado na região metropolitana do Rio de Janeiro. Dialogamos aqui com autores como Renato Emerson dos Santos e Aníbal Quijano, que contestam a brancura epistêmica, fulcral na construção dos currículos oficiais e trazem contribuições para uma visão do professorado sobre outros referenciais territoriais identitários. Nosso esforço consiste ainda em abordar manifestações culturais, religiosas e de resistência do movimento negro presentes no espaço urbano sob a luz da Lei 10.639, vinculada as relações raciais, decisiva para a desconstrução de projetos hegemônicos de sociedade na Educação Básica.
PALAVRAS-CHAVE: Conhecimentos geográficos, Trabalho de campo escolar, Educação de jovens e Adultos.

ABSTRACT: This paper aims to discuss the idea that the construction of a geographic and anti-racist education advocates the role of blacks in the production of space. Using fieldwork as a methodology for teaching Geography, a discipline that carries positional knowledge to the subjects who access it, we seek to reflect on the possibility of establishing a geographic script that contemplates a positive, decolonial and belonging view on the municipality of Nova Iguaçu , located in the metropolitan region of Rio de Janeiro. We dialogue here with authors such as Renato Emerson dos Santos and Aníbal Quijano, who challenge the epistemic whiteness, which is central to the construction of official curricula and bring contributions to the teachers'

view of other territorial identities of identity. Our effort also consists of addressing cultural, religious and resistance manifestations of the black movement present in the urban space in the light of Law 10.639, linked to race relations, decisive for the deconstruction of hegemonic projects of society in Basic Education.
KEYWORDS: Geographic knowledge, school field work, Youth and Adult Education.

INTRODUÇÃO

A pretensão é tecer algumas considerações sobre o ensino de geografia na educação de jovens e adultos, sobre o trabalho de campo (do ponto de vista conceitual e teórico metodológico) e sobre saberes de fundo geográfico que ganhem sentidos e relações com as experiências e vivências dos estudantes jovens, adultos e idosos. O dínamo para este início de trabalho vem de múltiplas contribuições: Rafael Sanzio dos Anjos (2010), e seu reconhecimento cartográfico sobre os territórios negros; Renato Emerson dos Santos (2009), e sua visão sobre o papel fundamental da geografia enquanto disciplina formadora de subjetividades, identidade dos grupos sociais, referenciais e raciocínios de abstração espacial, envolvendo uma complexidade de relações permeadas pelas relações raciais, como definidora material e simbólica; e de Antônio Carlos Malachias (2006), e seus esforços para demonstrar que existe uma hierarquia racial nos arranjos espaciais e que a forma como negros e brancos aprendem é desigual.

Nosso foco aqui será: Como a experiência de campo, uma prática pouco utilizada na educação de jovens e adultos por conta de sua oferta majoritariamente noturna e, portanto, impeditiva para os estudantes trabalhadores, pode se tornar um instrumento que contribua para uma formação antirracista? A questão central nos parece esta: como este tipo de prática dialoga com expectativas de seus professores e alunos e que conhecimentos geográficos são mobilizados neste contexto?

Iniciamos por questionar o próprio roteiro geográfico, desconhecido por uma grande parcela dos quase trinta estudantes de nono período da Escola Municipal Rotariano Arthur Silva, moradores de Mesquita, como também docentes, limitados cotidianamente pelo espaço e tempo escolar reduzidos na EJA.

GEOGRAFIA E A QUESTÃO RACIAL

Começamos por problematizar a geografia aprendida e ensinada na Educação de Jovens e Adultos. Do ponto curricular em âmbito nacional, as orientações curriculares[1] datam do ano de 2002, ou seja, um período anterior à lei 10.639, implementada somente um ano depois. Ao considerar a dinâmica do município de Mesquita, a partir do currículo

1. Proposta curricular para a Educação de Jovens e Adultos, voltada para o segundo segmento do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série) elaborada pelo Ministério da Educação. Nas páginas do documento oficial, não há nenhuma consideração sobre as questões étnico-raciais, bem como propostas que possam abordar o ensino de história da África no campo da Geografia.

escolar oficial, isto é, aquilo que seus estudantes precisam aprender, o momento de falar sobre África, seus aspectos culturais e contribuições é reduzido ao oitavo ano[2].

Ponderamos que a prática do campo escolar, objeto central deste trabalho como forma de interpretação e leitura, não figura como uma estratégia de aprendizagem a ser considerada. Temas relacionados à história e à cultura afro-brasileira, atribuídas à lei 10.639/2003 são meros objetos, aparecendo de forma simplista e encharcada pela visão universal, referência demostrada por Boaventura Souza Santos (2002, p.37) como " tradicional, o pré-moderno, o simples, o obsoleto, o subdesenvolvido" – como podemos observar nos objetivos descritos no currículo:

> a) Localizar o continente africano;
>
> b) Identificar os países;
>
> c) Compreender o continente africano como um território diverso cultural e social;
>
> d) Papel da colonização;
>
> e) Domínio cultural dos países europeus;
>
> f) Desigualdades regionais;
>
> g) Raízes da segregação racial;
>
> h) Caracterizar aspectos naturais;
>
> i) Discutir e refletir sobre as principais causas da fome na África.

Devido a currículos como este, completamente referenciados numa concepção baseada no que Aníbal Quijano (2007, p.43) chama de "identidades geoculturais", onde se funda o eurocentramento do poder mundial, é que as abordagens espaciais sobre o negro estão assentadas. Esta visão hierarquizada de mundo coloca o europeu em uma condição superior, responsável não só pela colonização africana, aspecto reforçado pelos objetivos acima destacados, como também por uma abordagem culturalista, estereotipada e completamente deslocada de qualquer contribuição econômica, política ou mesmo social africana ou diaspórica.

Desta forma, povos, culturas e territórios tornam-se meros objetos, remanescentes de uma África que, até os dias de hoje, é dependente da relação colonial, fruto dessa história de caráter universalizante. Abordar o que diz a lei no contexto da EJA reafirma a necessidade de considerarmos o direito à diferença, numa modalidade de ensino que também enfrenta a dificuldade do reconhecimento de direitos pela sociedade e é constituída majoritariamente por homens e mulheres negras[3] que já frequentaram a escola mas não concluíram o ensino fundamental, justamente pela desigualdade social expressa em sua trajetória escolar e de vida.

2. A estrutura curricular dos anos finais da EJA é organizada em períodos e foi publicada em 2015. O nono período corresponde à oitava série.

3. Dados apresentados pelo INEP através dos cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais em 2018 com base na PNAD/IBGE, considerando idades entre 15 a 50 anos.

O cenário descrito se opõe ao texto da lei, que é contundente quanto aos objetivos de valorização social da cultura e história negra:

> § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.
>
> § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 2003).

Mais do que um instrumento legal, para que esses direitos sejam efetivados, é preciso pensar em dinâmicas mais abrangentes que modifiquem a forma como se ensina sobre a Europa e América e seus reflexos políticos, econômicos e culturais, além da inserção de conteúdos que apresentem a África, fruto da história universal centrada na Europa e tida como a única história. Resta enfatizar a importância das lutas pela resistência e identidade como centralidade neste diálogo com a geografia, de atores sociais negros e negras presentes no território, como possibilidades de discutir sobre a trajetória das relações raciais no Brasil.

Trata-se, portanto, de uma busca por reposicionar o olhar dos estudantes da EJA, o que, no campo da geografia, exige um trabalho docente diferente - agora como agente implementador da lei - que não reproduza visões de mundo que reforcem as desigualdades raciais, mas reconduza o olhar de professores e alunos nos diversos âmbitos sociais, históricos e consequentemente educacionais, rompendo com o imaginário social presente que naturaliza essa desigualdade, referendado pelas obras de Gilberto Freyre.

A PRÁTICA DE CAMPO NA EJA

Entendemos a prática de campo como um instrumento didático que possibilita aos estudantes compreenderem a interação entre os vários fenômenos em suas diversas escalas de manifestações, a partir do sentido mais amplo do lugar e região com que os mesmos se expressam (FERRAZ, 2002). Nesse sentido, esta é uma geografia que passa a considerar fatores como a identidade, cultura e pertencimento na educação de jovens e adultos, contribuindo sobremaneira para uma leitura melhor da realidade ao romper a distância entre a escola e a realidade do educando.

Por este caminho, reconhece-se o quanto é necessária à concepção da EJA, composta por estudantes da classe trabalhadora em diversas situações de desigualdade, como expressa a socióloga Maria Amélia Giovanetti (2005, p.244), para quem o legado de educação popular influi no processo de formação humana e contribui sobremaneira para uma mudança social.

A experiência de campo de geografia apresenta singularidades concernentes à geografia científica e, no campo da educação de jovens e adultos, pode contribuir com o exercício da observação, sentido e reflexão sobre a paisagem, onde, na maioria das vezes, o ambiente em sala de aula não permite o contato direto com os temas abordados.

Essa valorização das práticas de campo aparece não apenas nos Parâmetros Curriculares Nacionais de História e Geografia da EJA, porém o documento aponta uma autonomia do professor ao definir seus objetos de ensino e pesquisa:

> (...) É preciso que o professor tenha clareza de como ensinar e para que ensinar Geografia, tendo competência para agir com eficácia pedagógica, facilitando o processo de ensino aprendizagem de cada aluno, respeitando as diferenças sociais, culturais e políticas. A competência do professor se completa com conhecimentos produzidos na área da psicologia do ensino e aprendizagem; de história da educação; de história do pensamento geográfico e suas contradições; de linguagens e métodos a serem utilizados em sala de aula. (BRASIL, 2000, p.2)

Por isso, postulamos que o trabalho de campo deva se fazer presente na EJA como protagonista de potencialidade formativa em relação à leitura de fenômenos geográficos sob o recorte racial, ao evidenciar a memória e luta da população negra brasileira, pautada historicamente pelo movimento negro.

A prática de campo, mesmo ainda incipiente em abordagens que contemplem estudos afro-brasileiros, merece atenção, pois promove para os docentes a oportunidade de reaprender e modificar os conhecimentos aplicados em sala de aula, desenvolvendo a complexidade do espaço geográfico ao superar preconceitos e lugares comuns, como salienta Santos (2007, p.17):

> Esta compreensão deve, portanto, ser norteadora (ou suleadora!) da contribuição da geografia trabalhada dentro de sala de aula: as noções que aprendemos/ensinamos sobre geografia servem para saber interpretar esse mundo, conhecer a sua posição no mundo e agir neste mundo. Isto implica conceber o espaço geográfico como sendo estrutura - e, a partir disso, estudar sua organização, seus elementos, seus objetos etc. -, mas também como experiência: as posições que os indivíduos e grupos sociais ocupam, bem como as relações que eles vivenciam. (...)

A sensibilidade metodológica aguçada por Santos estimula a percepção da amplitude de temas relacionados à história da África e na história e cultura afro-brasileira, pois traz o desafio da descolonização do ensino, onde não há uma referência documentada pelo Estado que indique esse percurso. Os conhecimentos válidos nos currículos atuais são insuficientes para uma abordagem consistente que atribua uma maior importância para refletirmos sobre a construção da sociedade brasileira sob o contexto africano.

Em outro trabalho publicado por Santos, (2009b) o autor aponta para um esforço ao refletir sobre a Lei 10.639, a saber, o de "construir um ensino a partir de outra perspectiva,

principalmente o ensino de geografia, pois é nesta disciplina que tomamos conhecimento de quem somos e onde estamos, onde os sistemas de posições são desenvolvidos."

RELATOS DE UMA EXPERIÊNCIA DE CAMPO

Dentro das atividades programadas na agenda dos 21 dias de ativismo contra o racismo, estava prevista uma atividade de campo com os estudantes do nono período. O roteiro apresentado registra o percurso e conjunto de atividades realizadas pela equipe de professores durante a ação. A partir das aulas teóricas realizadas por professores de geografia e história na Escola Municipal Rotariano Arthur Silva, os estudantes foram convidados a participar da atividade em horário diurno, ou seja, fora da rotina das aulas regulares, que são noturnas.

Houve um cuidado entre os professores de desenvolverem questões sobre a ocupação do território num momento anterior à visita, evitando o risco de os estudantes considerarem o campo como um passeio, ou interpretarem a atividade como não sendo um saber importante, e, portanto, inferiorizando-a hierarquicamente em relação aos demais conhecimentos da disciplina.

Percebe-se como a atividade pedagógica do trabalho de campo é um privilegio para a escola e os professores diversificarem os ambientes de aprendizagem e convivência; e ampliarem oportunidades de experiências significativas e estímulos variados.

No material elaborado por Fernandes (et. al. 2016), *Dicionário de Geografia aplicada: terminologia da análise, do planejamento e da gestão do território*, encontramos uma referência no verbete destinado ao "trabalho de campo" (p. 495) apontado como uma "prática tradicional nos trabalhos de investigação em Geografia que se consubstancia na busca e produção da informação geográfica, útil para se compreenderem aspectos geográficos que permitem a compreensão de diferentes questões e temas"

Em relação ao desenvolvimento da atividade, Steinberg (1946, p.17) aponta que o trabalho de campo, para ser significativo, precisa ser dividido em três etapas que são (1) o planejamento, (2) a realização e (3) a elaboração de resultados. Os professores buscaram organizar um roteiro para que os estudantes pudessem compreender essa dinâmica, que não se esgotaria no dia da experiência de campo. Ampliamos, assim, os olhares para além dos muros da escola.

A primeira fase contemplou a definição do local, considerando as variáveis de tempo e acessibilidade, visita prévia ao campo, elaboração do roteiro e orientação aos estudantes quanto ao vestuário e normas de segurança.

O roteiro contou com três paradas. A primeira delas, ainda em Mesquita, apresentou a antiga capela de Nossa Senhora da Conceição do Engenho de Cachoeira, uma das filiais da Igreja matriz da Prata - dedicada a Santo Antonio de Jacutinga. A importância do local, que hoje abriga um escritório de advogados na Rua Arthur de Oliveira Vechhi, altura do

número 260, é a de que fazia parte do Engenho da Cachoeira, datado em 1767, e graças à estrada de ferro Dom Pedro II em 1858 as terras da fazenda são atravessadas. A estação ferroviária inclusive recebe o nome do proprietário que hoje dá nome à cidade, Jerônimo de Mesquita. O objetivo desta parada foi perceber a modificação temporal da paisagem, explícita pela urbanização, resultando na desfiguração territorial.

O segundo ponto de parada ocorre já no município de Nova Iguaçu. A fazenda São Bernardino está localizada na Estrada São Bernardino, s/nº, em Tinguá, Nova Iguaçu. Tombada pelo IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, foi um importante centro comercial marcando o período colonial como destacam Ribeiro e Teixeira (2018, p.3):

> Com o passar do tempo, principalmente em torno do Rio Iguaçu, a região foi se modificando, a população aumentando e surgindo freguesias, destacando-se a de Nossa Senhora da Piedade de Iguaçu, cuja criação data de 1719. A proximidade com cursos fluviais tornava possível a fertilização das terras e o transporte de mercadorias para a cidade do Rio de Janeiro, tornando Nossa Senhora da Piedade de Iguaçu muito próspera e adquirindo sua autonomia no ano de 1833, passando a se chamar Vila de Iguaçu. A prosperidade da Vila de Iguaçu foi reafirmada quando em 1875, de estilo neoclássico e originalmente de posse do português Bernardino José de Souza e Melo, foi concluída a construção da Fazenda São Bernardino, constituída por Casa Grande, Senzala e Engenhos (Casa de Farinha, Alambique, Engenho de açúcar), grande exportadora de café, açúcar, farinha de mandioca e carvão.

O território está situado próximo à serra do Tinguá e faz fronteira com a nascente do Rio Iguaçu. Foi sendo ocupado por sesmeeiros que durante o período colonial se dedicaram à extração de madeira, à produção açucareira, de aguardente e de farinha. Sobre essa atividade econômica ressaltam Bezerra, Souza e Nascimento (2013, p.390):

> Quando a economia cafeeira se expandiu serra acima, no Médio Paraíba, o escoamento da produção cafeeira e as trocas comerciais se intensificaram pelos caminhos ora existentes e pelos abertos em 1817 (Estrada da Polícia) e Estrada do Comércio (1822). O aquecimento das atividades comerciais provocou uma valorização fundiária e a construção de edificações para armazenar mercadorias, para alojar os comerciantes e viajantes, para fabricar produtos artesanais e para prestar serviços às tropas. Casas comerciais como as de secos e molhados, de ferreiros, de alfaiataria, padarias, tecelagens, tabernas e boticário (farmácia de manipulação) foram contribuindo para o aparecimento de famílias de proprietários de terras com atuação nas atividades comerciais. Por sua vez, o contrário também aconteceu, comerciantes com alguma acumulação de capital investiram em empréstimos a juros e na aquisição de terras. Quando em 1850, a Lei de Terras foi aprovada, as propriedades rurais tornaram-se mercadorias valiosas de compra e venda.

As ruínas da fazenda representam a participação negra no cotidiano da região, bem como os locais de vivência e religiosidade das famílias escravizadas. O sítio arqueológico é de difícil acesso devido à destruição causada por um incêndio no ano de 1980 e sofre com

as intempéries. O acesso ao conjunto arquitetônico é feito por meio de uma trilha de terra que levam até a parte superior da fazenda.

Foto 1: ruínas da casa grande São Bernardino

Fonte: dos próprios autores, 2020.

O terceiro ponto de parada foi o Cemitério dos Escravos, pertencente à antiga Freguesia da Piedade do Iguaçu, localizado no bairro de Tinguá. O local representa importante sítio histórico, aberto à visitação. É possível observar que o cemitério se mantém até hoje em bom estado de conservação. No Brasil colonial, era utilizado para enterrar os escravos, além de indigentes e protestantes, muitas vezes em valas comuns, ao passo que ricos não eram enterrados ali, mas sepultados sob o piso das igrejas.

Localizado no alto de uma colina, em um cenário que inclui, ao longo, as ruínas da antiga Vila de Nossa Senhora da Piedade do Iguaçu, composta pela torre sineira da igreja de Nossa Senhora da Piedade, pelo cemitério dos senhores de engenho Nossa Senhora da Piedade e pelo porto de Iguaçu. Embora fique nas proximidades do pouco que sobrou do conjunto arquitetônico da fazenda São Bernardino, o cemitério dos escravos é ainda mais antigo, pois já existia antes da construção da fazenda, em 1875.

Foto 2: Cemitério dos escravos

Fonte: dos próprios autores, 2020.

Assim, o trabalho de campo realizado de forma pontual na EJA, um recurso didático orientado pela observação e contato direto com os territórios que se pretendia investigar, se mostrou eficaz no ensino de geografia, onde o professor desempenhou muitas vezes o papel de aguçar a curiosidade dos estudantes, de maneira a manter a atenção durante todo o percurso. Essa conceituação se mantém na verificação da aprendizagem, não aferida apenas através de instrumentos formais como as provas bimestrais. Os professores buscaram lançar mão de atividades que não terminassem em si, e, para isso, diferentes linguagens foram propostas, como as rodas de conversa e uma novidade para o grupo: o relatório de campo.

É importante que, ao propor o trabalho de campo, o professor analise e reflita sobre tal formato, procurando considerar o seu cotidiano e a melhor opção, considerando fatores comuns no cotidiano escolar, como a dificuldade em se obter o transporte, o horário da atividade, visto que é comum estudantes da EJA e o próprio professor trabalharem durante o dia, além das muitas turmas atendidas pelos professores, o que exigirá em algum momento definir quem será contemplado. Por isso, o trabalho de campo exige muito planejamento, e um tempo que o docente muitas vezes não possui pelas condições de trabalho, sendo fundamentais nessa proposta, para exercê-la com qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, nosso estudo revelou que, apesar da ampliação das políticas relacionadas ao currículo ao considerar a inclusão das temáticas das histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas indicarem a redução das manifestações explícitas do racismo, a tarefa do professor comprometido em desnaturalizar estereótipos na educação de jovens e adultos depende fundamentalmente da forma como se qualifica através de visões consistentes na luta contra o racismo, a fim de desconstruir narrativas presentes no currículo.

Acreditamos que o conceito de cidadania só se constrói através dos espaços, daí a necessidade de abordar a região da Fazenda São Bernardino, a qual abriga marcas espaciais da quilombagem, expressões das lutas históricas dos negros, muitas vezes negadas pelo Estado no espaço presente.

Saber utilizar o trabalho de campo de forma produtiva e inclusiva torna-se uma possibilidade de vencer o enciclopedismo presente no ensino tradicional, expressão da modernidade europeia. A geografia, como ciência acadêmica de ascendência francesa e alemã, carrega uma potência sobre a escrita, uniformizando-a como linguagem universal.

Pensamos que nesta conjuntura, onde cada vez mais as ciências se afastam do cotidiano, seja necessário um caminho epistemológico voltado para experiências de campo, pensando os sujeitos da EJA com capacidade para observarem os fenômenos de forma autônoma e direta, principalmente em uma região tão fortemente afetada pela cultura negra como é a Baixada Fluminense.

Em tempos de Lei 10.639, é fundamental que os professores de Geografia se articulem na perspectiva de ações suficientes para afrontar o racismo epistêmico, evitando que corporeidades e seus territórios sejam invisibilizados por um currículo eurocêntrico.

No contexto do PNLD, não basta apenas inserir conteúdos positivos ao tratar da Lei 10.639 e continuar com uma matriz eurocêntrica, como formas possíveis e desejáveis de reprodução. É necessário rever as visões de mundo presentes no livro didático, pois afetam as tomadas de posição enquanto sujeito na sociedade, pensando a escola. Cabe então a crítica decolonial no ensino de geografia, ainda marcada pelo primado do eurocentrismo na construção curricular, eivado por formas e eleição dos conteúdos que dominam os saberes geográficos.

Entendemos ser possível ainda outra articulação com as possibilidades e necessidades sublinhadas no trabalho de Santos (2009b), que considera fundamental que "a geografia compreenda seu papel na construção de referenciais posicionais do indivíduo no mundo, tratando, portanto, não apenas das coordenadas geográficas que nos localizam, mas também situando esses indivíduos perante sua condição social, política, econômica, de gênero e geracional, entre outras, e mostrando o que significa ocupar esses lugares". Esse seria o próprio papel social da geografia ao avançar na compreensão da realidade dos estudantes e, por extensão, na percepção das formas que eles enxergam e são vistos pela sociedade.

Avaliar o temário, tendo como parâmetro uma concepção antirracista, torna-se, portanto, um pressuposto capaz de romper com um imaginário social que privilegia o modo de ser e de pensar do homem branco-europeu-cristão.

Conhecer critérios e objetivos específicos do currículo qualifica o próprio professor, ao permitir uma escolha que problematize as diversas áreas do conhecimento escolar num momento anterior ao cotidiano de seu trabalho.

O desafio gerado pela falta de condições estruturais, como ter tempo para planejamento, formação continuada e discussões pedagógicas sobre as legislações, colabora sobremaneira para que projetos vindos de maneira exógena e práticas descontextualizadas comprometam a condição docente de reflexão sobre o trabalho pedagógico, impedindo que a abordagem sobre África aconteça pontualmente e sem considerar a questão racial.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Rafael Sanzio. **Quilombos**: Geografia Africana-Cartografia Étnica-Territórios Tradicionais**.** Mapas Editora & Consultoria. Brasília, 2009.

BEZERRA, Nielson Rosa; SOUZA, Marlucia dos Santos; NASCIMENTO, Aline Sousa. **Nas sombras da diáspora:** patrimônio e cultura afro-brasileira na Baixada Fluminense**.** Duque de Caxias, 2013.

FERNANDES, José Alberto Rio; TRIGAL, Lourenzo López; SPÓSITO, Eliseu Savério. **Dicionário de Geografia aplicada: terminologia da análise, do planejamento e da gestão do território**. Porto: Porto Editora, 2016.

FERRAZ, C. B. O. **Geografia e Paisagem: entre o olhar e o pensar.** Tese (Doutorado em Geografia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

GIOVANETTI, Maria Amélia. A formação de educadores de EJA: o legado da Educação Popular. *In*: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos.** p. 243-254. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

NUNES, Flaviana Gasparotti (Org). **Ensino de geografia: novos olhares e práticas.** Dourados, MS: UFGD, 2011.

PEREIRA, Eduardo Rafael de Moura; FERREIRA, Gustavo Henrique de Almeida; SANTOS, Anderson Oramísio. Didática e Ensino de Geografia hoje: Possibilidades e Desafios. **Revista de Ensino de Geografia.** Uberlândia, v. 5, n. 9, p. 43-62, jul./dez. 2014.

QUIJANO, Aníbal. “o que é essa tal de raça”. *In*: Santos, Renato Emerson dos. **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o negro na Geografia do Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SANTOS, Boaventura de Souza. “Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências”. *In*: Boaventura de Souza Santos (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado.** São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Renato Emerson. **Rediscutindo o ensino de geografia**: temas da Lei 10.639**.** 1ª Ed. Rio de Janeiro: CEAP, 2009.

SANTOS, Renato Emerson. **Refletindo sobre a Lei 10.639: possibilidades e necessidades do ensino de Geografia a partir de um tensionamento do Movimento Negro.** In: XII Encuentro de Geógrafos de América Latina - Caminando en una América Latina en transformación, 2009, Montevidéu. Caminando en una América Latina en transformación. Montevidéu : Universidad de la República del Uruguay, 2009b.

REGUERA, Emilio; SERRA, Enio. **A geografia da Educação de Jovens e Adultos na cidade do Rio de Janeiro: breves reflexões.** *In*: XVI Encuentro de Geógrafos de América Latina - EGAL, La Paz, 2017.

TEIXEIRA, Natália Maldonado Alves; RIBEIRO, Rosina Trevisan. **Reintegração de um patrimônio cultural em ruínas: considerações sobre a fazenda São Bernardino, suas patologias e potencialidades.** Encontro sobre patologia e reabilitação de edifícios. Rio de Janeiro, 2018.

CAPÍTULO 12

UM ESTUDO SOBRE OS ESTILOS PARENTAIS: REFLEXÕES SOBRE O NÃO LUGAR DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA

Data de aceite: 01/06/2021
Data da submissão: 15/03/2021

Célio Rodrigues Leite
Doutor e mestre em educação (UFPR)
Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED/PR
Curitiba – Paraná
http://lattes.cnpq.br/6558946726529583
https://orcid.org/0000-0002-3642-7546

Débora Quetti Marques de Souza
Doutora e mestre em Educação (UFPE)
Professora Adjunta na Universidade de Pernambuco – UPR
Garanhuns – Pernambuco
http://lattes.cnpq.br/6558946726529583
https://orcid.org/0000-0002-3642-7546

Maria Paula Cavalcanti Carvalho
Graduanda do Curso de Psicologia da Universidade de Pernambuco – UPE
Garanhuns - Pernambuco

RESUMO: Este trabalho se refere a uma pesquisa realizada com pais e/ou cuidadores parentais de variados Estados do Brasil que foram contatados através da comunicação dos pesquisadores com a equipe gestora de escolas de Educação Infantil para responderem a um questionário online sobre os estilos parentais. O objetivo da presente pesquisa foi investigar os estilos parentais e suas interferências na aprendizagem das crianças que estão na primeira infância e vivenciando o ensino remoto. O questionário contou com 39 perguntas, entre elas de múltipla escolha, com mais de uma alternativa para marcar e questões abertas, e todas as perguntas foram baseadas nos 12 princípios da Educação Positiva, contando com 136 participantes. Para análise de dados utilizou-se a Análise de Conteúdo de Bardin (2016) que traça um caminho onde a categorização e a organização dos dados prevalecem para a estruturação dos achados, e assim foi possível elaborar categorias de análise em questões abertas que tiveram uma grande variabilidade de respostas, e dentre essas categorias elegeu-se: Regras, Aprendizagem inclusiva, Estado emocional, tomando como unidade de registro Estilos parentais. Depreende-se que em tempos de pandemia a aprendizagem de crianças na Educação Infantil tem ocupado o não lugar, visto que o ensino remoto lança novos caminhos na educação, e precisa-se ressaltar que as regras estabelecidas pelos adultos na rotina com as crianças apresentam muita instabilidade atualmente, inclusive o estado emocional dos cuidadores.

PALAVRAS-CHAVE: Estilos Parentais, Educação Infantil, Ensino Remoto, Aprendizagem, COVID - 19.

A STUDY ON PARENTING STYLES: REFLECTIONS ON THE NON-PLACE OF LEARNING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN TIMES OF PANDEMIC

ABSTRACT: This study refers to a survey conducted with parents and/or parental caregivers from several states of Brazil who were contacted by researchers with the help of the management

team of Early Childhood Education schools to answer an online questionnaire on parenting styles. The objective of this research was to investigate parenting styles and their interferences in the learning of children who are in early childhood and experiencing remote education. The questionnaire had 39 multiple choice questions that had more than one alternative to mark, in addition to open questions. All questions were based on the 12 Positive Education principles, and had 136 respondents. For data analysis, a Bardin Content Analysis (2016) was used, which traces a way where the categorization and organization of data prevail for the structuring of the findings, and thus it was possible to elaborate categories of analysis in open questions that separate a large variability of responses, and among these categories, we chose: Rules, Inclusive learning, Emotional state, taking Parenting Styles as a unit of record. It is concluded that in times of pandemic the learning of children in Early Childhood Education has occupied the non-place, since remote education launches new paths in this area. And it is necessary to emphasize that the rules established by adults in their routine with children are very unstable today, including due to the emotional state of the caregivers.
KEYWORDS: Parenting styles, Early Childhood Education, remote teaching, learning, COVID-19.

1 I INTRODUÇÃO

A família é a instituição que inaugura a criança nos processos de socialização do mundo, e a escola vem como um contexto ecológico subsequente que tem uma intencionalidade educativa e que inscreve na rotina do sujeito em desenvolvimento um leque de possibilidades a partir do cultivo de habilidades socioemocionais, concomitante trabalha à favor da práxis pedagógica que visa reconhecer o aluno enquanto sujeito de direitos e a ele lança um olhar que instiga a autonomia para que ele seja autor no processo de conhecimento e descoberta de si e do mundo. Família e escola são responsáveis por sedimentar no ser humano o seu desenvolvimento integral, porém é preciso haver uma conversação por parte da família com a escola, pois ao contrário dos estigmas cristalizados no senso comum sobre a escola ser um lugar de assistência, essa por sua vez é lugar de aprendizagem e de intencionalidade educativa. As mudanças no mundo ocorrem repentinamente e convocam o sujeito a se reinventar e a adotar uma abertura para novas formas de fazer a educação. O atual cenário mundial provoca redefinições nas interações entre família, criança e escola, e sabendo que a família é a instituição responsável pelos cuidados e formação do psiquismo da criança, surge o questionamento de como a família tem ajudado a fortalecer a aprendizagem da criança na educação infantil no que concerne as suas posturas parentais em tempos de pandemia?

O trabalho surge a partir de implicações dos pesquisadores sobre os atravessamentos do ensino remoto e a aprendizagem na educação infantil durante a pandemia do Covid-19 que tem estabelecido novos modos de fazer educação, e no sentido de requisitar os estilos parentais e/ou posturas da família na comunicação com as crianças a pesquisa se desenvolve para entender como a família pode impactar para o fortalecimento e integração

da criança no ensino remoto quando essa firma práticas da educação positiva no cotidiano. Como objetivo da presente pesquisa procurou-se identificar os estilos parentais na educação infantil e seus desdobramentos no ensino remoto e na aprendizagem das crianças em tempos de pandemia.

O estudo foi apresentado em 2020 no IV Congresso Internacional de Educação Inclusiva (CINTEDI) e V Jornada Chilena Brasileira de Educação Inclusiva.

2 | METODOLOGIA

O questionário foi aplicado de forma coletiva e anônima, e as escolas de educação infantil foram contatadas em nível nacional por meio de e-mails e mensagens dos pesquisadores para com sua respectiva equipe gestora onde foi explicado a essa o objetivo da presente pesquisa e foi exposta também a instiga dos pesquisadores com o tema em questão, partindo do pressuposto de que a equipe gestora tem o acesso mais facilmente a um grande número de pais e/ou cuidadores das crianças matriculadas em sua instituição. O questionário foi disponibilizado de modo online através de link na plataforma *Google Forms*, onde o acesso para o preenchimento do mesmo foi pelo compartilhamento em grupos nas redes sociais, *instagram, whatsapp* e *facebook*. Esses três aplicativos foram o meio que proporcionou o acesso dos pesquisadores aos cuidadores. O convite para os participantes foi destacado de forma escrita junto ao *link,* a mensagem que acompanhou o *link* falou sobre os pré-requisitos necessários para poder participar da pesquisa que é ser pai/mãe ou cuidador de crianças, onde essas se encontrem matriculadas na educação infantil e tenham vivido a experiência do ensino remoto durante a pandemia. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi disponibilizado online antes do preenchimento do questionário, onde o/a participante só aceitaria fazer parte da pesquisa se desejasse, pois junto ao termo foi descrito, inclusive o tema e objetivo da pesquisa, bem como o nome dos pesquisadores e seus contatos, caso o participante não quisesse continuar ele teve a opção de não avançar para a próxima tela onde tinha o questionário.

Quanto aos dados dos formulários obtidos depois da coleta dos resultados foram tabulados e organizados de modo a estruturarem-se em categorias de análise para a discussão entre os pesquisadores e fundamentação teórica que serviu para aprofundar esse estudo, não provocando nenhum dano aos respondentes. O acesso aos formulários é restrito apenas aos pesquisadores desse estudo, com isso pode-se afirmar que nenhuma identidade dos participantes será divulgada. Os pesquisadores durante todo o processo da pesquisa se disponibilizaram para qualquer dúvida que o público-alvo apresentasse.

O instrumento de coleta de dados foi construido pelos próprios pesquisadores, passando por revisão (e devidamente validado após sua aplicação numa amostragem). O instrumento de coleta de dados foi composto de 39 perguntas que versam sobre o comportamento, afeto, regras e/ou limites dos pais, aprendizagem da criança, situação

emocional dos adultos e da criança, visão que os cuidadores têm do professor, dentre essas perguntas tiveram perguntas abertas, de múltipla escolha e outras com a opção de marcar uma ou mais alternativas. O questionário foi construído baseado nos 12 princípios da educação positiva proposta por Weber (2017) que são os seguintes: amor incondicional, conhecer os princípios do comportamento, conhecer o desenvolvimento de uma criança, autoconhecimento, comunicação positiva, envolvimento, usar consequências positivas: reforçar, elogiar, valorizar, apresentar regras, ser consistente, não usar punição corporal, mas consequências lógicas, ser um modelo moral, educar para a autonomia.

O questionário foi disponibilizado para recolhimento de respostas no dia 11 de setembro de 2020 até o dia 30 de setembro de 2020, e obteve-se um total de 136 respostas para a posterior análise. Vale destacar que tinha-se 148 respostas, porém foram excluídas as 12 primeiras devido a alguns problemas técnicos com o formulário online, e dentre esses formulários excluídos 3 deles se referia a pais que auxiliaram na validação do formulário, pontuando suas considerações acerca desse material. Participaram da pesquisa pais e/ou cuidadores de variados Estados brasileiros menos da região Norte que não foi possível alcançar. Em relação ao tipo de rede de ensino que as crianças da amostra provêm, 56% estão matriculadas na rede pública e 44% na rede privada.

A pesquisa não passou pelo Comitê de Ética, logo a mesma não colocou nehuma identidade em risco, inclusive as discussões que as questões abertas do formulário suscitaram foram elaboradas em categorias de análise, baseando-se na análise de conteúdo proposta por Bardin (2016) que classifica esse método como reponsável por conferir organização aos dados que são transformados em categorias de análise com acuidade para o tratamento dos elementos e/ou informações importantes da pesquisa. Assim, procurou-se evitar também qualquer identificação de falas dos participantes, e os resultados obtidos poderão servir como referencial teórico para a formulação de políticas públicas na educação e saúde mental, e ampliação dos estudos sobre essa questão tão presente atualmente. Poderá também contribuir para a formação de professores e psicólogos que atuam com crianças de zero a cinco anos.

3 I REFERENCIAL TEÓRICO

A parentalidade é um caminho que convida os pais a serem adultos participativos da rotina dos filhos, e a terem um olhar minucioso para a convivência com esses, pois pode ser determinante para o modo como a criança se ver no mundo e como convive no mesmo. Os pais precisam ter uma fala e comportamentos coerentes e de respeito com os filhos, convocando esses a uma relação de cuidado e confiança. Para Cartaxo (2016, p. 20):

> O papel dos pais no desenvolvimento emocional dos filhos é extremamente importante. A fala exerce influência e tem impacto, seja positivo, seja negativo. As sentenças que fazem parte da comunicação de muitos pais podem construir crenças rígidas, destruindo a autoestima e a confiança das

> crianças. Ninguém se propõe a magoar seus filhos de propósito. É comum que isso ocorra de modo inconsciente. Então não deixe de avaliar seu nível de irritação antes de proferir palavras.

Uma educação saudável por parte dos pais envolve que esses reconheçam a criança enquanto sujeito em constante mudança, o qual o tempo vai interferindo no seu desenvolvimento, e assim as crianças agem de acordo com a maturidade que possuem em determinada idade. É comum ver pais preocupados e irritados com as birras que acontecem muito na infância, mas é preciso enxergar a criança e o seu cérebro em desenvolvimento, onde as emoções estão a todo vapor sendo expressadas em variados contextos. Cartaxo (2016, p. 52) afirma que: "Birras são manifestações ou resposta emocional intensas diante de uma situação ou de frustrações. É uma forma de chamar atenção". Com isso, pode-se entender inclusive como é importante ter um entendimento sobre os comportamentos na infância.

A maioria dos cuidadores parentais não fazem uma diferenciação do significado de disciplinar e o de bater, pois as pessoas costumam formar suas concepções a partir de visões cristalizadas do senso comum e nem sequer procuram informações claras com profissionais da educação e da psicologia. A disciplina é uma forma de educar assertivamente por meio de regras e comunicação positiva, ao contrário as atitudes severas dos pais correspondem a práticas de punição corporal, e essas não ajudam a criança a se desenvolver pelo o contrário só provocam danos psicológicos e comportamentais.

De acordo com Cartaxo (2016) quando a criança obedece a um comportamento que envolve agressão dos adultos, ela obedece por medo, sendo crucial os pais reconhecerem que educar pode ser um ato respeitoso, e só quando esse reconhecimento acontece os adultos conseguem aderir a uma nova tomada de decisões na educação das crianças.

Educar exige para além da participação dos adultos na vida dos filhos, educar envolve afetividade e aceitação, logo os pais que amam seus filhos lhe admiram do jeito que são com seus gostos peculiares e talentos próprios, enaltecendo-os pelos seus feitos sempre que possível. Weber (2017, p. 22) elucida que:

> Amar incondicionalmente vai além demonstração de afeto e carinho. É uma habilidade dos pais de mostrar ao seu filho que seus pensamentos e sentimentos podem ser expressos livremente e sem risco para o relacionamento. Amar incondicionalmente não é só elogiar, dizer coisas boas, presentear, mas é aceitar o seu filho, é valorizar as atividades e as escolhas que seu filho está fazendo.

Os estilos parentais correspondem a posturas e/ou atitudes adotadas pelos pais na relação com as crianças, sendo que o que caracteriza cada estilo são por exemplo, o modo como as regras são estabelecidas pelos pais e também o grau de envolvimento dos mesmos com os filhos. A disposição de afeto e limites dos adultos também determinará o clima emocional entre o adulto e a criança, e consequentemente o estilo parental do adulto.

Para estudar os estilos de liderança dos pais, considerou-se que o modelo de "estilos parentais" iniciado por Baumrind (1966) se apresenta como uma base teórica sólida e coerente,pois diferentes climas emocionais e graus de responsividade e exigência posteriormente descritos por Maccoby e Martin (1983), bem como controles coercitivos (Sidman, 1995), também estão presentes na relação pais e filhos.

Segundo Darling e Steinberg (1993), o conceito de estilo educativo parental vai além dos comportamentos e atitudes dos pais. O estilo parental é o contexto e o clima emocional noqual ocorrem os esforços dos pais para socializar e educar os filhos de acordo com suas crençase valores. Para cada um dos estilos consideram-se sobretudo as dimensões de responsividade e exigência. A dimensão de responsividade se encontra no domínio afetivo e emocional, referindo-se à sensibilidade dos pais aos interesses e necessidades dos filhos. Por outro lado, a dimensão exigência se refere ao controle exercido pelos pais, para o cumprimento das regras sociais e respeito às normas estabelecidas nos diferentes contextos frequentados pelos filhos.

De acordo com Leite (2018), os estilos de liderança, considerando a proposta iniciada por Baumrind (1966) e contribuições de Weber (2017) podem ser descritos como:

- Estilo de liderança autoritário: predomina a "alta exigência e a baixaresponsividade". Geralmente os pais valorizam a autoridade, a ordem e aestrutura tradicional da família. Seus filhos devem ser obedientes e seguir as regras, mesmo sem compreendê-las.

- Estilo de liderança permissivo: os pais são responsivos, porém não exigentes. Nesse caso não se importam com o estabelecimento de regras e limites, nem monitoram o comportamento dos seus filhos. Nesse estilo, tanto comportamentos adequados quanto inadequados são reforçados de forma contingente.

- Estilo de liderança negligente: os pais não são responsivos nem exigentes. Não estabelecem regras e limites, na relação com seus filhos, não monitora seus comportamentos. Geralmente não estabelecem uma relação afetiva com seus filhos.

- Estilo de liderança autoritativo[1]: pode ser considerado aquele estilo em que os paiscombinam as dimensões de responsividade e exigência de forma "equilibrada",estabelecendo limites, regras claras e coerentes e monitoram o comportamento dos seus filhos, com afetividade.

Os pais podem ter estilo autoritário, permissivo, negligente, autoritativo ou participativo. Os estilos parentais são importantes para se ter uma dimensão da conduta dos adultos na convivência com as crianças, e cada estilo fomenta comportamentos específicos na mesma, sendo o estilo autoritativo considerado o mais adequado. As

1. Segundo Lins (2014), o termo "autoritativo", que não se encontra dicionarizado em português, foi escolhido por alguns autores como tradução para a expressão em inglês authoritative que significa "autorizado", "que tem autoridade", ou "que é confiável", a fim de se manter a semelhança com o termo original e sua filiação, evitando confusões com outras expressões também usadas para designar estilos parentais, como o termo "democrático".

crianças, principalmente na primeira infância possuim um cérebro onde as experiências armazenadas poderão repercutir até a vida adulta, e pensar numa educação para esses sujeitos é pensar também os adultos envolvidos nisso que são cuidadores parentais e professores. Tomando-se a priori a educação infantil e o contexto atual pandêmico que o mundo vive com o Covid-19, logo se vem à menteas práticas educativas do ensino remoto e o processo de aprendizagem, embora esse seja insubstituível em relação ao ensino presencial é necessário também enxergar suaspotencialidades, pois o contexto da pandemia não tem um fim pré-determinado e é importantelançar um olhar de comprometimento com o cérebro da primeira infância que precisa ser estimulado e viver novas experiências, mesmo em nuances difíceis o ensino remoto pode trazer possibilidades de desenvolvimento para a criança, mas depende das atitudes parentais para favorecer a inserção da criança em novas relações, que nesse caso é uma relação frente às telasdigitais.

Segundo Siegel e Bryson (2015, p. 29): "Neste exato momento, o cérebro do seu filho está sendo constantemente programado e reprogramado, e as experiências que você lheproporcionar terão grande importância para determinar a estrutura do cérebro dele".

4 I RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como unidade de registro o estudo adotou *Estilos Parentais*, escolhendo-se as seguintes categorias de análise para a discussão nesse trabalho: *Regras, Aprendizagem inclusiva, Saúde Emocional.* Em relação à seguinte pergunta do questionário, *Muitos pais quebram regras estabelecidas com as crianças por estarem num dia cansativo ou até mesmo por se afetaram com o estado emocional da criança. Relate a última situação que você deixou seu filho quebraruma regra importante para você?* Das 136 respostas decidiu-se distribuí-las nas seguintes categorias: permissão do uso de aparelhos eletrônicos (37), flexibilidade de horários (6), permitir o atraso ou a não realização de algumas atividades escolares (14), não sabe (5), não respondeu (2), não lembra se ocorreu (15), não ocorreu (13), não adota regras (2), deixou quebrar a rotina por conta das especificidades da criança e do ambiente no momento (22), permitiu a criança fazer atividades que é mais para adultos (2), quebrou várias regras, mas a única regra que continua é não bater (1), comprar o que a criança pede (2), relevar as birras da criança (9), quando o estado emocional dos pais permitiu que relevassem as regras (6).

A partir dos dados observa-se que há uma grande recorrência de vezes que as regras nãoforam cumpridas na rotina dos adultos com as crianças, logo nota-se que isso se deve a variadosfatores intrínsecos ao momento da situação, bem como a possibilidade dos adultos negociarema flexibilidade das regras em contextos específicos.

> Veja que cada família deve decidir o que é fundamentalmente importante, o que énegociável e o que não é negociável. É claro que é preciso ter um pouco de lógica e bom senso. Uma família não deve ser um quartel, onde

> os pais passem a maior parte do tempo apresentando regras e ordens inquestionáveis. Alguns comportamentos obviamente não podem ser tolerados como mentir e bater, mas outros podem serdecididos pela família, tal como tomar banho pela manhã, à noite ou pela manhã e à noite. (WEBER, 2017, p.96)

Ao estar em contato com os relatos dos respondentes da pesquisa muitos apontaram que relegam o cumprimento de certas regras em momentos específicos por conta do estado emocional da criança e/ou sua idade, e isso demonstra uma responsabilidade do cuidador que atenta-se para as necessidades da infância.

Segundo Weber (2017) as regras devem ser coerentes e de acordo com a idade das crianças para que haja uma melhor incorporação com certo grau de tolerância em relação à infância, ao passo disso é importante entender que expor a regra demasiadamente e impor muitos limites são atitudes que não contribuem para a criança lidar com as regras.

Há também adultos que preferem não adotar regras em sua rotina com as crianças e outros que consideram não precisar adotar regras para si próprio também, porém uma educação positiva envolve planejamento e supervisão dos pais, e as regras podem ajudar a favorecer comportamentos saudáveis por parte das crianças.

Weber (2017) aponta que as regras devem se estruturar em torno de um nível de planejamento, exigindo dos adultos que eles tenham um olhar minucioso para prever comportamentos e saber prevenir os indesejáveis, e além disso as regras necessitam ser supervisionadas, e inclusive os pais também devem seguir regras analisando não só o comportamento da criança como também o seu.

Em relação à pergunta, *Sua criança apresenta/apresentou dificuldades de aprendizagem com o ensino remoto? Se sim, descreva quais são essas dificuldades,* Foram 136 respostas organizadas nas seguintes categorias: não teve (56), problemas com a atenção (45), necessidade de interação (13), exaustão (3), dificuldade nas disciplinas (4), falha na comunicação da criança para com o professor (4), timidez (1), dificuldade na leitura (1), dificuldade na escrita (1), desinteresse da criança (8).

Ao se falar em aprendizagem na infância é importante compreender o que é ser criança, e nas respostas acima nota-se que houve diferentes nuances de dificuldades com a aprendizagem durante o ensino remoto, mas para se entender essa variedade de dificuldades antes é preciso olhar a infância em sua pluralidade, onde cada criança representa um mundo de especificidades, e assim é no processo do aprender que cada criança se revela em sua singularidade.

> A infância, nesse sentido, é aquela que propicia devires, um vir-a-ser, que nada tem haver com o futuro, com um amanhã ou com uma cronologia temporalmente marcada, mas com aquilo que somos capazes de inventar como experimentação de outras coisase outros mundos. A infância, em suas experimentações, está associada à criação, trabalha dentro de mais de um regime de tempo, o que está dado, que lhe é dado a conhecer, linear ou

> circular, com um tempo mais estendido, generoso – um tempo doacontecer e da invenção. (ABRAMOWICZ, LEVICOVITZ e RODRIGUES, 2009, p.180)

A aprendizagem na educação infantil deve estar entrelaçada à inclusão, tomando cada criança como um mundo de possibilidades e autora desse processo de aprendizagem. Porém as dificuldades das crianças não devem ser encaradas pelas instituições família e escola como se fossem problemas a serem resolvidos, mas sim como demandas específicas de cada criança pelas quais a Pràxis Pedagógica deve integrar em seu fazer a produção das diferenças, afastando-se de estigmas produzidos no campo da educação e assim edificando a aprendizagem inclusiva.

> Com o propósito de promover desenvolvimento e socialização, as iniciativas pedagógcas calcadas no gregarismo assujeitam e subjetivam a criança pela uniformização de seus desejos, pelas pasteurização de suas singularidades, pelo apassivamento de seus talentos e pela desautorização de seu discurso. Produzir diferenças, torna-se, portanto, um desafio para as práticas educacionais, uma vez que delas se exige um posicionamento teórico diferente, talvez um desmantelamento do que foi produzido como referenciais em educação, referendados pela cultura, pela ideia de povo e pelas áreas que a formam, a exemplo da psicologia, com forte influência na educação. (ABRAMOWICZ, LEVICOVITZ e RODRIGUES, 2009, p. 187)

O que chamou atenção quanto às dificuldades de aprendizagem das crianças com o ensino remoto foi os problemas que os adultos enfrentam relacionados à concentração e atenção das crianças para com as aulas. Nesse ponto pode-se fazer uma reflexão pertinente quanto ao lugar que a atenção ocupa no cenário escolar. A atenção é vista socialmente como a base para a aprendizagem, porém a cognição inventiva propõe que a concepção de atenção não se reduz à noção de déficit com a ideia de atenção e desatenção, mas ao se falar dela deve-se enxergar a potência desse processo, pois a atenção envolve uma atuação com um plano cognitivo de forçasque trancende a mera concentração. Isso significa dizer que a cognição inventiva propõe uma reflexão sobre a atenção aberta e fazendo uma associação com a dificuldade das crianças diantedas telas com o ensino remoto, sua atenção pode não estar dirigida exclusivamente à aula virtual, mas isso não significa que ela não está aprendendo, pois os professores desenvolvem múltiplas atividades junto à criança para além da aula síncrona.

> A aprendizagem da atenção é tão necessária à cognição inventiva quanto a aprendizagem da sensibilidade para o músico. Trata-se de afinar o instrumento para, ao tocar, extrair o som mais puro e mais cristalino de um campo sonoro que existia ainda sem atualização. O papel especial da atenção na preparação da atenção sensório- motora explica certamente o grande interesse que este tema desperta nos dias atuais. É por ocupar este lugar privilegiado que a atenção é tão visada pela mídia, pela propaganda e pelo mercado. Mas é também exatamente por este motivo que é tão urgente desvendar seu papel na cognição inventiva e apontar caminhos a serem trilhados através de práticas comprometidas em reativar outras atenções que,

> fazendo parte de um funcionamento complexo, constituem vias de resistência ao excesso de focalização que nos asfixia no tarefismo fatigante dos dias atuais. (KASTRUP, 2004, p. 15)

Quanto à pergunta, *Como você se sente emocionalmente tendo que vivenciar uma nova rotina escolar com as crianças em meio à pandemia?,* Foram 136 respostas distribuídas nas seguintes categorias: despreparo (10), fortalecimento na relação com a criança e /ou com a aprendizagem da mesma (10), sobrecarregado/a e/ou estresse (70), gratidão, otimismo e/ou redescoberta de suas forças (17), felicidade e/ou bem-estar (21), reconhecimento e valorização da prática do professor (1), triste (6), não respondeu (1).

Discutir sobre o estado emocional dos pais e/ou cuidadores de crianças durante a atual pandemia envolve pensar sobre as mudanças que o cérebro desses adultos passam em meio a esse novo cenário que a COVID – 19 tem provocado.

> Assim a neuroplasticidade é a capacidade natural do cérebro de fazer novas conexões entre si, formando novos caminhos neurais – desde que seja estimulado. O cérebro é um órgão que quer aprender cada vez mais e se modifica de acordo com a interação com o ambiente. Cada atividade realizada estimula novos caminhos, modificando as estruturas cerebrais, aperfeiçoando-as cada vez mais. Se algum componente falhar, muitas vezes, outro componente assume sua função, reorganizando-se entre si. (RODRIGUES, 2015, p.25)

Notou-se que alguns respondentes destacaram estar num estado emocional de felicidade, mesmo em tempos de pandemia e com o fato de ter que lidar com o ensino remoto de sua criança. Isso acontece porque cada sujeito no mundo gerencia suas emoções de uma forma muito específica.

Rodrigues (2015) aponta que a felicidade envolve pré-requisitos como: controlar a fisiologia das emoções, controlar pensamentos e emoções perturbadoras, procurar ter menos vulnerabilidade a ações, palavras e circunstâncias, mudar hábitos e atitudes destruidoras, estabelecer emoções saudáveis e cultivar emoções positivas.

Nos momentos difíceis da vida muitas pessoas descobrem suas forças pessoais e habilidades que nunca imaginou possuir. As forças pessoais compõem as características psicológicas do sujeito, e muitas vezes é em situações conflituosas que surgem as forças pessoais, por exemplo a perseverança e o otimismo se edificam na vida do homem quando ele está diante de adversidades. Alguns respondentes destacaram que ao lidar com o ensino remoto de sua criança descobriram suas forças e inclusive se apresentam otimistas em meio à pandemia.

> A força pessoal é um traço, uma característica psicológica que pode ser observada emvárias situações e ocasiões. As forças valem por si e geralmente produzem boas consequências. Geram um senso de autenticidade: “este sou eu”. [...] Sentimo-nos entusiasmados quando utilizamos nossas forças pessoais e temos um sentimento de que é inevitável não ser assim. Dessa maneira, para uma vida mais feliz, devemos criar projetos pessoais que girem

> em torno de determinada força, porque ela nos deixa revigorados ao invés de exaustos. Assim, é possível ter o crescimento psicológico através do *flow* (sentir fluir/plenitude), por meio do qual os indivíduos podem florescer. (RODRIGUES, 2015, p. 80)

Um grande número de pais elucidou que se encontram extremamente cansados, e isso se deve ao fato de que a atual pandemia têm aumentado suas atribuições no dia a dia, e a sobrecarga de atividades têm gerado estresse e ansiedade. Outros demarcaram que sentem tristeza, essa emoção embora seja desagradável, também pode auxiliar para demonstrar ao indivíduo que algo não está bem e faz com que ele olhe para dentro de si e reflita o que se passa consigo, masa tristeza de muitos pais atualmente se deve também às perdas vivenciadas e ao isolamento queo COVID – 19 produziu.

> A tristeza é uma das emoções mais desagradáveis e perturbadoras. Os indivíduos reagem de diferentes formas a ela. Alguns têm comportamentos agressivos, irritáveis, pois, ao serem agressivos, sua tristeza fica em um nível mais suportável. [...] Geralmente, a tristeza é decorrente de situações de perda, fracasso e separação. Os pensamentos que alimentam a tristeza são muito parecidos com os pensamentos de desamparo aprendido. O indivíduo se sente prejudicado para sempre e acredita que essa perturbação nunca irá acabar. (RODRIGUES, 2015, p. 133)

Mesmo com esses resultados dos 136 respondentes em relação a uma outra pergunta, *Cada adulto têm um estilo parental específico. Marque qual opção caracteriza o pai ou a mãe que você é atualmente. Eu dou...* é possível ver a quantidade de pais que marcaram cada resposta registrada a seguir: a) Muito limite e pouco afeto (10), b) Pouco limite e muito afeto, (25) c) Pouco limite e pouco afeto (4), d) Muito limite e muito afeto (97). Uma quantidade considerável respondeu a alternativa “d” que pertencia ao estilo participativo, porém quando analisa-se a sua ligação com as regras no dia a dia o resultado parece incoerente, mas talvez isso se deva pelo fato da pandemia ter desestabilizado a saúde emocional da maioria dos pais que não conseguem efetivar as regras.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação infantil é uma etapa da educação básica que merece muitos cuidados específicos, pois a primeira infância é uma fase que o cérebro da criança está passando por muitas mudanças e o contato diariamente das crianças com telas digitais durante o ensino remoto da atual pandemia mundial do COVID- 19 convidou a Práxis Pedagógica a desinstitucionalizar o lugar da aprendizagem. O ensino remoto não irá substituir a potência e o estar com o outro que a educação presencial proporciona, mas se inscreve como possibilidade de continuidade do vínculo escolar. O estilos parentais repercutem diretamente na estabilidade das crianças frente ao ensino remoto e como os adultos da amostra dessa pesquisa estão em sua maioria sobrecarregados, isso dificulta uma relação mais saudável com esse novo ensino.

Os estilos parentais discutidos pela Educação Positiva estão intimamente implicados com o desenvolvimento da criança, repercutindo em sua saúde mental, física, bem como na sua aprendizagem. Percebe-se que a ansiedade e o estresse no cenário atual marcaram os adultos que agora assumem muitas atribuições, e fatores principais na educação de crianças como as regras e seu supervionamento sofrem um afrouxamento diário, e o cansaço dos pais pode interferir negativamente na aprendizagem da criança que precisa de vigilância constante com o ensino remoto. Porém deve-se olhar que esse não é o único cenário, pois há pais e/ou cuidadores que fortaleceram sua conexão com as crianças durante a pandemia e desses pais muitos descobriram suas forças pessoais ao lidar com o ensino remoto de seus filhos e com sua aprendizagem. As crianças na Educação Infantil possuem especificidades que influenciam a sua aprendizagem, e cada uma tem seu modo de aprender, e muitos pais ao reclamarem da falta de atenção das crianças com as aulas remotas talvez não saibam que o mais importante do que olhar para as dificuldades e/ou déficits é atentar-se para as potencialidades que o ensino remoto tem, e mesmo com suas lacunas esse tipo de ensino e os profissionais da educação inscrevem uma nova aprendizagem para as crianças que é a aprendizagem do não lugar, e que coloca os professores entrelugares para fortalecer a educação na vida das crianças. Os professores se dedicam para servirem de apoio para uma aprendizagem que têm incluído muitas crianças na escola mesmo que à distância.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A; LEVCOVITZ, D; RODRIGUES, T. C. Infâncias em Educação Infantil, Pro-Posições, Campinas, v. 20, n. 3 (60), p. 179 – 197, set/dez. 2009.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro – São Paulo: Edições 70, 2016.

BAUMRIND, D. Effects of authoritative parental control on child behavior. **Child Development**, Chicago, v. 37, n. 4, p. 887-907, 1966.

CARTAXO, V. A. B. Operação pais sempre. Uma missão que não pode parar. Novo Hamburgo, RS: Sinopsys, 2016.

DARLING, N.; STEINBERG, L. Parenting style as context: an integrative model. **Psychological Bulletin**, Washington, v. 113, n. 2, p. 487-496, 1993.

KASTRUP, V. A aprendizagem da atenção na cognição inventiva, Psicologia e Sociedade, 16 (3): 7-16; set/dez. 2004.

LEITE, C. R. Estilos de Liderança de Professores: Conhecer para Compreender. Editora Appris, 2018.

LINS, T. C. D. S. **Práticas educativas maternas e problemas internalizantes em pré- escolares**. 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/14512>. Acesso em: 10 mar. 2021.

MACCOBY, E.; MARTIN, J. Socialization in the context of the family: parent-child interaction. In: HETHERINGTON, E. M.; MUSSEN, P. H. (Org.). **Handbook of child psychology:** socialization, personality, and social development. New York: Wiley, 1983. v. 4, p. 1-101.

RODRIGUES, M. **Educação emocional positiva: saber lidar com as emoções é uma importante lição**, Novo Hamburgo: Sinopsys, 2015.

SIDMAN, M. **Coerção e suas implicações**. Campinas: Livro Pleno, 1995. SIEGEL, D. J; BRYSON, T. P. O cérebro da criança. São Paulo: nVersos, 2015.

WEBER, L. N. Eduque com Carinho. Equilíbrio entre amor e limites. 6. ed. rev. e atual. Curitiba, PR: Juruá, 2017

CAPÍTULO 13

OUVIR, FALAR, REFLETIR: TÉCNICAS DE ENTREVISTA E ANÁLISE DE CATEGORIAS QUALITATIVAS

Data de aceite: 01/06/2021
Data de submissão: 01/03/2021

Marcos Bentes Luna de Carvalho
http://lattes.cnpq.br/6728167484924305

RESUMO: O presente trabalho tem como finalidade munir estudantes da área de saúde, em especial médicos e médicas em formação, a partir de técnicas de abordagens qualitativas. Partindo da experiência de práticas junto à pacientes em tratamento oncológico, fomos desafiados a compreender como a experiência do adoecer pode ser verbalizada por essas pessoas. É a partir dessa percepção mais acurada que as técnicas de entrevistas de tipo qualitativas podem subsidiar os estudantes a pensarem um processo de cuidados voltados às expectativas e às interpretações próprias destes pacientes, possibilitando uma análise e um processo de cuidados voltados a pessoa como um todo. A proposta central não é apresentar um manual mas, ao contrário, apresentar uma série de técnicas e reflexões que podem ser adaptadas de acordo com a realidade a que estes futuros profissionais estejam inseridos.
PALAVRAS-CHAVE: Qualitativo, Entrevista, Oncológico, Categorias, Análise.

LISTENING, SPEAKING, REFLECTING: INTERVIEW TECHNIQUES AND ANALYSIS OF QUALITATIVE CATEGORIES

ABSTRACT: The purpose of this work is to equip students in the health field, especially doctors in training, using qualitative approaches techniques. Based on the experience of practices with patients undergoing cancer treatment, we were challenged to understand how the experience of falling ill can be verbalized by these people. It is from this more accurate perception that qualitative interview techniques can help students to think about a care process geared to the expectations and interpretations of these patients, enabling an analysis and a care process geared to the person as a whole. The central proposal is not to present a manual but, on the contrary, to present a series of techniques and reflections that can be adapted according to the reality to which these future professionals are inserted.
KEYWORDS: Qualitative, Interview, Oncological, Categories, Analyze.

INTRODUÇÃO

Este texto tem como objetivo refletir sobre a complexa arte da conversação em entrevistas de tipo qualitativo e como analisar as informações obtidas. Trata-se pois de problematizar um tipo de metodologia específica, que carrega em si, ao mesmo tempo, a leveza de um bate papo e o rigor científico de uma coleta de dados.

Veremos que o diálogo com pessoas inseridas em realidades muitas vezes bastante diferente das nossas, carregam em si uma desigualdade de relações sociais que necessitam serem cuidadas neste momento. Assim, debateremos algumas técnicas e metodologias que nos ajudam a construir frases e abordagens que ao mesmo tempo em que respeitamos as diferenças, também valorizamos nossos interlocutores enquanto sujeitos ativos da pesquisa.

Ao final, lançaremos algumas reflexões sobre a passagem das informações colhidas durante as entrevistas para a fase de avaliação dos dados qualitativos identificados a partir das narrações. Sentimentos, necessidades e expectativas; tudo isso formará nosso arcabouço teórico que nos conduzirá ao longo de nossos estudos e nos ajudará a vislumbrar futuras intervenções.

CONHECENDO E NOS FAZENDO CONHECER: CONFIAR PARA FALAR

> Vocês encontrarão o estilo de vocês. Sejam vocês mesmos, o mais natural possível, atentos, mas não ansiosos, abertos, mas concentrados. Relaxem, vocês têm o direito de errar. O sucesso de uma entrevista depende de vocês, mas nunca saberão se poderiam ter feito melhor, procurem apenas fazer o seu melhor. O seu interlocutor os ajudará. Se aceitou encontrar vocês é porque de uma forma ou de outra encontra ali o seu ganho. Livrem-se do senso de culpa, porque vocês não são ladrões de vidas, mas suscitam testemunhos. Se for verdade que vocês pedem ajuda, é verdade também que fazendo isso vocês atribuem ao sujeito "reconhecimento social" que talvez não lhe seja concedido em outro lugar. Interpelando-o, vocês mostram que ele sabe de coisas que vocês, mesmo sendo "universitários", não sabem. Coisas que "a sociedade não sabe". (Bertaux apud Cardano, 2017)

No momento do primeiro contato, se faz necessário um conhecimento prévio sobre a instituição e o perfil de seus usuários. Seremos introduzidos nestes locais mediados pela presença de um guia local. Será este nosso elo inicial com a família e com a pessoa a ser entrevistada. No entanto, a partir deste ponto, iremos desenvolver uma relação entre nós e nosso interlocutor, agora sem a presença de nosso apresentador.

Portanto, enquanto desconhecidos, cabe a nós construirmos uma relação recíproca de confiança. Afinal, iremos solicitar ao entrevistado que relate sua história a pessoas que ele nunca viu antes. Falar sobre sua vida, seus sentimentos, lembranças, e significados acerca de determinados fatos, não é uma tarefa fácil. Muitas vezes poderemos nos deparar com situações em que os entrevistados não se sentem à vontade para desenvolver determinados assuntos.

Diante do contato direto com os outros, todos nós apresentamos um comportamento e expressões verbais e não verbais que, ao mesmo tempo, tem como objetivo nos proteger de críticas e nos ajudar a sermos aceitos pelo outro. Para Goffman:

> Em cada um desses contatos a pessoa tende a desempenhar o que às vezes é chamado de *linha* – quer dizer, um padrão de atos verbais e não verbais com o qual ela expressa sua opinião sobre a situação, e através disto sua avaliação sobre os participantes, especialmente ela própria. Não importa que a pessoa queira assumir uma linha ou não, ela sempre fará na prática. Os outros participantes pressuporão que ela assumiu uma posição mais ou menos voluntariamente, de forma que se ela quiser ser capaz de lidar com a resposta deles a ela, ela precisará levar em consideração a impressão que eles possivelmente formaram sobre ela (2012,p.13).

Ora, neste primeiro contato, temos que levar em consideração o fato de que a pessoa entrevistada sabe que está diante de estudantes universitários, e que este interlocutor tem diante se si alguém munido de um *capital cultural*[1] tido como legítimo socialmente. Portanto, como forma de se proteger de possíveis avaliações negativas sobre a sua fala e comportamento, esta pessoa constrói uma *fachada* que procura garantir sua integridade e aponte para o que ela pense ser uma aprovação por parte do entrevistador.

Cabe a quem está entrevistando tentar *quebrar o gelo*. Deixando claro que neste momento é ela (a pessoa entrevistada) que tem as informações, e nós é que necessitamos aprender com o seu conhecimento. Além disso, deixar muito claro que as informações estarão guardadas em sigilo, sendo apenas utilizadas para fins de estudo. Também se faz necessário demonstrar que tudo que ela nos disser será importante e poderá ser útil futuramente para a melhoria da saúde da comunidade.

O mais importante é passarmos uma mensagem de que não estamos ali para julgar sua vida, nem fazermos avaliações sobre o que é certo e errado. Não somos juízes. Estamos ali para aprender com as lições de vida e as experiências daquela pessoa.

Um segundo passo é fazer com que o entrevistado se sinta à vontade para falar. Assim, a escolha do momento e do local são muito importantes. Estar com tempo disponível, ou seja, que não atrapalhe os afazeres cotidianos, faz com que a pessoa possa narrar sua história com calma e sem atropelos. O local, por sua vez, deve transmitir familiaridade e segurança, portanto, a residência, em geral, é a melhor localização para isso. No entanto, se a casa não for considerada adequada, devido a presença indesejada de alguém, pode-se escolher um local semipúblico como uma igreja ou associação de moradores.

Um outro elemento a ser levado em consideração é o vestuário e os adereços utilizados pelo entrevistador. Por isso a importância do conhecimento prévio da comunidade. Roupas adequadas de acordo com o perfil da localidade também ajudam a diminuir a diferença social entre os participantes do diálogo. Assim, um caráter mais neutro e uniforme, como a cor branca das camisas por exemplo, ajuda a evitar estranhamentos e constrangimentos.

---

1. Capital Cultural, segundo Bourdieu (2011), pode ser caracterizado como um poder adquirido pela educação formal que determinadas pessoas e famílias possuem. A posse de um diploma universitário, por exemplo, expressa um acúmulo de conhecimento socialmente considerado legítimo. Logo, o conhecimento de quem não possui tal certificado, é relegado à segundo plano e desvalorizado, desprovido de reconhecimento. (BOURDIEU, Pierre. Razões práticas: Sobre a teoria da ação. Campinas, SP, Ed. Papirus, 2011).

DESENVOLVENDO A CONVERSAÇÃO: ESCUTA ATIVA E A ARTE DE FAZER FALAR

Pois bem, *gelo quebrado*, apresentações feitas, esclarecimentos expostos, e agora? Como realizar um diálogo que incentive o entrevistado a aprofundar determinadas situações? Como fazer perguntas que contribuam para que nosso interlocutor possa expor, de maneira clara, seus sentimentos, necessidades, expectativas a partir de suas experiências?

No início da entrevista, nosso interlocutor ainda não está familiarizado com o papel de entrevistado. A entrevista é um diálogo diferente do que ele está acostumado em seu dia a dia. Neste momento, ele se verá enquanto centro das atenções, no lugar de quem responde perguntas e desenvolve uma narrativa, uma *minipalestra* sobre sua história de vida.

Desta feita, os primeiros momentos da entrevista devem servir como uma espécie de ensaio, onde nosso entrevistado compreende as regras de fala e de conduta deste novo lugar que por hora ele ocupa. Cardano (2017), exemplifica com o seguinte início de diálogo (obs: em negrito estão as falas do entrevistador e em itálico as do entrevistado):

> **1) O que eu gostaria, então, é que me falasse de você, do que faz, do que lhe aconteceu na vida**. *2) Ah, então não me faz perguntas. Assim é difícil, o que faço etcétera, não é muito preciso...* **3) Sim, nada de perguntas precisas, não é um interrogatório. Para mim, o que interessa é o que é importante para você. Então, os momentos importantes, importantes para você.** *4) Importante, por exemplo, naquilo que faço neste momento, ou?* **5) Sim, pode começar por aquilo que faz neste momento.** *6) A vida não está fácil. Não me lamento, não é esse o problema. Tenho sorte, de qualquer forma, visto que... trabalho. Não é o ideal. Não sou...* **7) [silêncio]** *8) Aqui e ali, assim. Me chamam. Dou uma mão, coisas assim. Então, por isso que não é fácil me encontrar. Agora estou em P (nome da cidade). Trabalho em um apartamento pintando e trocando o papel de parede. São três semanas de trabalho. É necessário fazer tudo em um apartamento, seis peças. Lixar, retirar o papel das paredes etc. Assim estou em P (nome da cidade) da manhã à noite. Sábado e domingo também, visto que é urgente, e também não tenho muito trabalho para fazer em outro lugar. Então é assim, é dinheiro para viver...* **9) Para viver...** *10) Dado que não tenho um trabalho fixo, é preciso ganhar a vida, como se diz. (p.205)*

Percebe-se nesta passagem que o entrevistador colabora com o entrevistado para que o mesmo desenvolva sua fala. Para que ele reflita sobre suas ações e os fatos passados. Assim, além de não interromper de forma abrupta o entrevistado, deve-se também estimulá-lo. Para tanto, Cardano (2017), lança mão do que ele chama de os três pilares da entrevista qualitativa: *o silêncio, o continuador e a técnica do eco*.

O **silêncio** são as expressões não verbais (posição do corpo; procura do olhar do entrevistado; balanço afirmativo da cabeça etc), que demonstram interesse e confiança no que está sendo narrado. É a demonstração de que o entrevistador está totalmente concentrado na história em destaque.

Os **continuadores**, como os: *uhum; ah!; sim; entendo*; demonstram também nossa profunda atenção como também nossa participação no diálogo. É este mecanismo que passa a mensagem de que estamos interessados no prosseguimento da conversa.

Já a **técnica do eco** é a repetição de uma expressão ou palavra utilizada pelo interlocutor como forma de demonstrar que compreendemos e concordamos com o que ele diz. Assim, no diálogo acima, o entrevistador repete a expressão "para viver", expressando que esta é uma condição central na passagem narrada. Para Cardano, (2017, p.208), é "... fundamental comunicar ao entrevistado a nossa aceitação – humana, moral, cultural – das escolhas de vida, do seu modo de ser no mundo que se manifestam nos discursos que nos fornece".

Para que isso possa ser melhor trabalhado, deve-se evitar perguntar "por quê" a pessoa fez determinada ação. Pois dessa forma, corremos o risco de transparecer um certo julgamento. É preferível que optemos pelo "como". O "como" carrega em si já uma aceitação e legitimidade da ação, pois não pede uma justificativa, apenas solicita uma melhor exposição da maneira como determinada passagem de sua vida se deu.

Com essas técnicas, espera-se que o diálogo flua naturalmente e de maneira bastante rica. Porém, mesmo no melhor dos mundos, surgem situações que podem fazer com que um diálogo que, até então, ia se desenrolando bem, seja interrompido. Isso ocorre quando a pessoa se depara com determinadas lembranças que trazem à tona fortes emoções ou acessos de raiva que a desequilibram; que a fazem chorar. E então, como proceder em um situação de crise no diálogo? Cardano (2017, p.211), sugere que

> Neste caso, é requerido ao entrevistador – ao mesmo tempo – autocontrole e participação. É necessário evitar se deixar levar pelas emoções que revestem o discurso, mas também continuar a comunicar ao entrevistado a aceitação do que nos apresenta. Diante de uma crise de choro, um olhar mais intenso ou um gesto que transmita aproximação como pegar a mão do nosso interlocutor ou simplesmente se aproximar dele/dela com o tronco, podem servir a este objetivo. É necessário também oferecer ao entrevistado a oportunidade de interromper a entrevista talvez, convidando-o a beber um copo de água. Estando disponíveis para interromper a entrevista, comunicamos ao nosso interlocutor a nossa participação na sua emoção e o fato de que não estamos ali para levar para casa – a qualquer custo – uma entrevista e que aquelas lamentações não são obstáculos desagradáveis que se interpõem ao nosso objetivo. Diante de uma explosão de raiva, os convites ao comedimento são certamente inconvenientes. O que nos permite sugerir é oferecer um momento de suspensão da entrevista, com o gravador desligado. Dessa forma o nosso interlocutor poderá expressar, até com particular aspereza, a própria raiva, certo de não deixar vestígios na gravação de áudio. Tudo isso deveria favorecer a catarse e permitir a retomada da entrevista.

Saber ouvir, faz parte da arte de fazer falar. E nem sempre as pessoas estarão dispostas a falar aquilo que queremos ou necessitamos ouvir. O choro, os acessos de raiva, as risadas, os silêncios etc, são sentimentos simbolicamente trabalhados a partir das

significações dadas pelas pessoas. Em outras palavras, a riqueza da entrevista qualitativa está em identificar e fazer vir à tona o que há de realmente importante nas subjetividades humanas.

O papel do entrevistador deve ser o de um facilitador. Ele/ela deve tornar mais fácil o encontro do interlocutor com seu próprio vocabulário, tendo a certeza de estar sendo compreendido e aceito. Deve-se estimular a narração livre que conta em seu caminho com alguma ajuda para transpor obstáculos, racionalizando acontecimentos muitas vezes guardados em silêncio por muito tempo.

ANALISANDO AS INFORMAÇÕES COLHIDAS: INTERPRETAÇÕES COMPARTILHADAS

Um dos primeiros passos para se iniciar a análise sobre informações colhidas nas entrevistas, é a definição do problema central. Em outras palavras: problematizar o núcleo de questões significativas trazidas pela pessoa entrevistada.

Essa identificação do problema central não se dá de maneira apriorística, ou seja, ao contrário de outras abordagens científicas, a questão principal a ser trabalhada nos é apresentada ao longo da narração, e não no seu início. Cabe ao pesquisador identificar e explorar determinadas expressões, palavras e frases. Deve-se estar atento ao que nos chama a atenção nas falas, e solicitar que a pessoa aprofunde mais sobre o assunto.

Aprofundar sobre o assunto é o caminho para que possamos compreender o significado de determinado acontecimento na vida desta pessoa; como ele interpreta suas relações pessoais, sociais, religiosas, etc. Quais são os sentimentos envolvidos; quais as necessidades, quais as suas expectativas.

Isso se dá a partir do que Rey (2005, p.126) chama de um processo de *conversação*

> ...cujo objetivo é conduzir a pessoa estudada a campos significativos de sua experiência pessoal, os quais são capazes de envolvê-la no sentido subjetivo dos diferentes espaços delimitadores de sua subjetividade individual. A partir destes espaços, o relato expressa, de forma crescente, seu mundo, suas necessidades, seus conflitos e suas reflexões, processo esse que envolve emoções que, por sua vez, facilitam o surgimento de novos processos simbólicos e emoções, levando à trama de sentidos subjetivos.

Desta feita, esses *sentidos subjetivos*, expressados através de emoções, necessidades e sentimentos, afloram durante a narração e a medida que o entrevistador facilita o desenvolvimento sobre determinado assunto em específico. É a partir daí que poderemos extrair categorias que carregam em si valores e princípios caros ao nosso interlocutor.

Para exemplificar melhor como categorizar passagens significativas a partir das falas, será reproduzido um trecho de entrevista realizada em um estudo sobre pacientes que passaram por procedimentos de mastectomia proveniente de um câncer de mama.

Trata-se de uma mulher de 37 anos, casada e mãe de um filho. A linha de pesquisa que norteou este trabalho, foi o estudo da configuração subjetiva do câncer de mama. Vamos pois ao relato, que se deu a partir da pergunta: *Como você ficou sabendo de sua doença e que impacto isso lhe causou?*

> Toda a família acaba sendo afetada; a família adoece, participa junto com a gente, sofre junto. Então, comigo, a experiência foi assim: eu já tinha um filho e queria ficar grávida de novo já fazia muito tempo; creio que isso foi uma das causas do câncer, pois tomei muitos hormônios para ficar grávida e os médicos não me alertaram sobre a relação dos hormônios com o câncer de mama... então, eu passei por duas situações estimuladoras de câncer de mama: a primeira, ter menstruado com 12 anos, o que, de acordo com a literatura sobre o tema, está relacionado com a aparição do câncer de mama, e a segunda, ter tomado uma determinada quantidade de hormônios para ficar grávida. (p.127)

Ao longo da análise desta narração, Rey (2005) nos chama a atenção para categorias como: a) a **família** e o valor dado pela paciente; b) a preocupação constante pela busca de uma **motivação** para o desenvolvimento do câncer; e a tendência à **reflexão** demonstrada pelo interesse em pesquisar sobre o assunto.

Essas três categorias são indicadores iniciais que nos chamam a atenção para a necessidade de aprofundamento e melhor desenvolvimento sobre o tema em questão. Assim, posteriormente, a entrevistadora aproveita para questionar sobre a maneira que a família foi afetada; ou sobre uma melhor explicação sobre as possíveis motivações apresentadas como causas para o câncer, etc.

Portanto, ao profundar melhor sobre cada uma dessas categoriais, nos será possível apreciar os sentimentos envolvidos em torno da família e da própria paciente na sua experiência de adoecimento. Será a pessoa que narra sua história que nos trará estes elementos. Pois não cabe a quem entrevista especular sobre a maior ou menor importância de determinada categoria apresentada pela interlocutora.

Esse é um elemento muito importante em uma abordagem de tipo qualitativo. A interpretação e análise deve se dar de maneira participativa onde o entrevistado e o entrevistador são partes ativas deste processo. Em outras palavras, apesar de ocuparmos um lugar de quem estuda cientificamente determinada situação, é a pessoa que narra que deve aprofundar e encontrar respostas para o tema em que se debruça.

Esta é uma forma de abordagem em que se parte da superfície de determinados fatos da vida e segue-se um caminho na descoberta de vários elementos subjetivos que o formam. Partindo de um tema específico, apresentado pela pessoa, nosso papel é facilitar sua reflexão sobre a multiplicidade de categorias carregadas de emoções, significados, necessidades e perspectivas.

Quando retornamos ao tema incialmente apresentado pela pessoa, agora com os seus vários elementos constituintes, podemos iniciar uma reflexão mais rica sobre

determinada categoria. Por exemplo: quando alguém nos indica a família como muito importante em sua experiência de adoecimento, podemos questionar: qual a intensidade de sua relação com cada membro da família; como ela se vê como membro; como seu contexto social influencia em sua relação com sua família; como ela se sente com relação a algum conflito narrado; qual o impacto da sua experiência de adoecimento neste meio familiar; quais são suas expectativas de futuro em relação à sua família, etc

Após todo esse levantamento e análise do que nos foi narrado, poderemos voltar para a categoria **família** agora carregada com uma riqueza de detalhes que não nos era possível possuir no início da entrevista. A categoria família, a partir deste momento, deixará de ser uma categoria universal e ganhará sua singularidade, a partir da complexidade de elementos e seus significados apontados por nosso interlocutor.

Somente a partir daí é que entra o papel interpretativo de quem pesquisa, realizando com base nesta singularidade complexa uma série de estudos analíticos em comparação com a literatura existente sobre o tema. Comparando esta categoria singular com conceitos e temas afins. Para Taquette (2016, p. 527)

> O tratamento dos dados qualitativos didaticamente pode ser dividido em 3 etapas interligadas entres si: **descrição, análise e interpretação**. Na descrição trabalha-se de forma que as opiniões dos diferentes informantes sejam preservadas da maneira mais fiel possível. Na análise procura-se ir além do que é descrito. Traça-se um caminho sistemático que busca, nos depoimentos, as relações entre os fatores. Ela produz a decomposição de um conjunto de dados, procurando a relação entre as partes que o compõem. Uma de suas finalidades é expandir a descrição. A interpretação pode ser uma sequência da análise e pode também ser desenvolvida após a descrição. Sua meta é a busca de sentidos das falas e das ações para alcançar a compreensão ou explicação para além dos limites do que é descrito e analisado.

Todo esse processo deve levar em consideração o contexto social em que o indivíduo que fala está inserido; além é claro de suas características individuais. Em outras palavras: quem fala, onde fala e quando fala. O resultado da análise deve ser fiel ao que é narrado pelo entrevistado, de "tal maneira que caso os entrevistados estivessem presentes, compartilhariam os resultados da análise" (Minayo, 2011, p. 625).

Isso não quer dizer que não possa haver divergência entre o que é narrado e a interpretação realizada pelo pesquisador. Ao contrário, uma pesquisa que somente confirma, ou descreva de maneira não crítica o que é dito e observado, perde a sua razão de ser. Devemos sim questionar e problematizar a realidade exposta por nossos interlocutores. O que não devemos fazer é inserir elementos estranhos à sua realidade e características pessoais com o objetivo de provar alguma hipótese ou teoria.

Experiência, vivência, senso comum e ação, são substantivos que devem ser analisados a partir dos verbos: compreender, interpretar e dialetizar. Assim, todo o sentido dado à experiência de uma pessoa que vivenciou determinados acontecimentos, que são

por sua vez valorizados coletivamente e informam suas ações, devem ser compreendidos a partir do ponto de vista de quem os narra. Compreensão esta que leva à possíveis interpretações – tanto por parte de quem fala quanto de quem entrevista. Tudo isso somado a um complexo dialético de elementos – harmônicos e conflituosos – que se inserem em um contexto social maior, mesmo que singularizado sob o estudo de caso em questão.

Com estes elementos analisados e interpretados, nos é possível uma visualização mais rica sobre o significado dos sentimentos, necessidades e perspectivas expostas por nossos interlocutores. É somente procurando responder à estes três elementos principais que poderemos pensar em uma intervenção que seja realmente eficaz e responda às reais demandas levantas pelos entrevistados.

Mas a intervenção é um assunto para um outro texto. Por hora, fiquemos com as reflexões instigadas pelos desafios de uma prática dialógica que compreenda de maneira empática as pessoas com quem estaremos em contato, e possa nos subsidiar com informações qualitativas fiéis aos pressupostos tanto científicos quanto conjunturais e individuais que devem nortear nossas análises.

CONCLUINDO

Este anexo não se pretende um manual ou roteiro acabado sobre técnicas de abordagem e análises qualitativas. Mesmo porque, neste tipo de metodologia, não existem padrões rígidos de conduta. No entanto, há pressupostos que devem ser seguidos afim de elaborarmos um trabalho com todo o rigor científico e a fidedignidade que esta abordagem exige.

Tais pressupostos têm como base de apoio elementos diferentes das chamadas ciências exatas ou naturais. Como vimos, nossa matéria prima é encontrada a partir da descrição contextualizada dos elementos subjetivos trazidos à tona por interlocutores que contribuem ativamente para o processo de interpretação. Sem esta participação direta, apenas nos caberia especular de maneira errante acerca da realidade à nossa frente.

São nossos entrevistados que nos guiam no caminho das descobertas do que realmente se faz relevante para eles. E é nesta caminhada que treinamos nosso olhar e espírito para ficar atentos aos sinais, pistas e dados que surgem durante as narrações.

A teoria deve nos subsidiar para que não fiquemos apenas nas superfícies dos fatos, pois estes, desde o princípio, carregam uma profundidade e uma complexidade de elementos, muitas vezes contraditórios, que devem ser interpretados à luz do que há de mais atual sobre o assunto. Sempre singularizando nosso objeto em constante diálogo com o contexto social mais geral e com os conceitos que fazem sentido nesta realidade.

Espero que este texto tenha cumprido sua missão e que possa servir como incentivo para que vocês continuem suas próprias caminhadas e descobertas.

REFERÊNCIAS

CARDANO, Mario. **Manual de Pesquisa Qualitativa: A contribuição da teoria da argumentação.** Petrópolis: Vozes, 2017.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 2017.

GOFFMAN, Erving. **Ritual de Interação: ensaios sobre o comportamento face a face**. Petrópoles: Vozes, 2012.

GONZÁLES REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: Sobre a teoria da ação**. Campinas, SP, Ed. Papirus, 2011).

TAQUETTE, Stella R. **Análise de Dados de Pesquisa Qualitativa em Saúde.** Investigação Qualitativa em Saúde. Atas CIAIQ, 2016. pp. 524-533.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade**. Fundação Oswaldo Cruz: Rio de Janeiro, 2011 pp 621 – 626.

CAPÍTULO 14

EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA E DESFILES ESCOLARES NA FESTA DO COLONO DE MANIÇOBA: UMA PEDAGOGIA ALTERNATIVA

Data de aceite: 01/06/2021

Micael Benaic Honório Santos
Mestrando do Programa de Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA). Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas, Campus III
Juazeiro, Bahia, Brasil

Edonilce da Rocha Barros
Doutora em Ciências Humanas, docente do PPGESA. Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas, Campus III
Juazeiro, Bahia, Brasil

RESUMO: Este artigo analisa um movimento da cultura escolar que acontece na Festa do Colono do Perímetro Irrigado de Maniçoba, distrito de Juazeiro, na Bahia, Semiárido Brasileiro, que são os Desfiles Escolares. Esses desfiles nasceram com o intuito de homenagear aos colonos da referida comunidade pelo Dia do Agricultor. Os desfiles são compreendidos como uma prática relacionada à educação contextualizada, aqui considerada como uma "pedagogia alternativa". O evento cultural, no contexto escolar, apresenta-se como um tipo de educação que faz sentido, partindo do anuncio, da denúncia e mesmo do consumo midiático. Observa-se que, no período de 40 anos de realização dos Desfiles Escolares na Festa do Colono, houve um processo de ressignificação dos dois eventos, com o desaparecimento de alguns elementos dos desfiles, como também da festa, mas houve o surgimento de novos ícones e signos. Os desfiles mobilizam a percepção cognitiva dos professores e das professoras, assim como dos alunos e alunas que atribuem sentido aos personagens que criam e interpretam sejam eles tradicionais, sejam os contemporâneos. Na feitura das alegorias observa-se aspectos do contexto tanto local como global. Na avenida as alunas e os alunos compartilham os saberes apreendidos nos processos pedagógicos de preparação do evento com toda comunidade. O espetáculo dos desfies não está apenas na materialidade das alegorias e nas performances apresentadas, mas na subjetivação e singularidades das aprendizagens. São saberes contextualizados que podem ser associados à uma pedagogia alternativa.

PALAVRAS-CHAVE: Educação contextualizada, Desfiles escolares, Pedagogia alternativa.

CONTEXTUALIZED EDUCATION AND SCHOOL PARADES AT THE FEAST OF MANIÇOBA'S COLONIST: AN ALTERNATIVE PEDAGOGY

ABSTRACT: This article analyzes a movement of the school culture that takes place in the Festa do Colono do Perímetro Irrigado de Maniçoba, district of Juazeiro, in Bahia, Brazilian semiarid, which are the School Parades. These parades were born to honor the settlers of the said community for Farmer's Day. The parades are understood as a practice related to contextualized education, here considered as an "alternative pedagogy." The cultural event, in the school context, presents

itself as a type of education that makes sense, starting from advertising, denunciation, and even media consumption. During the 40 years of the School Parades held at the Festa do Colono, there was a process of re-signifying the two events, the disappearance of some elements of the parades, and the festival, but the emergence of new icons and signs. The parades mobilize the cognitive perception of teachers, as well as students who give meaning to the characters they create and interpret, either traditional or contemporary. The allegories display aspects of the local and global contexts. In the avenue, students share the knowledge learned in the pedagogical processes of preparation of the event with the entire community. The spectacle of the parades is not only in the materiality of allegories and performances presented but in the subjectivity and singularities of learning. They are contextualized knowledge that can be associated with an alternative pedagogy.
KEYWORDS: Contextualized education, School parades, Alternative pedagogy.

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta resultados preliminares de uma pesquisa de mestrado que está sendo realizada no distrito de Maniçoba, município de Juazeiro-BA, Semiárido Brasileiro. O objeto de estudo são os Desfiles Escolares que acontecem há quarenta anos na Festa do Colono do Perímetro Irrigado do Distrito. Os desfiles nasceram com o intuito de homenagear aos colonos da referida comunidade no Dia do Agricultor. O Perímetro Irrigado de Maniçoba foi implantado em 1981 pela Companhia de Desenvolvimento dos Vales do São Francisco e Parnaíba (CODEVASF), quando o Estado, com sua política desenvolvimentista implementou os projetos de irrigação para provocar o desenvolvimento da região do Submédio São Francisco, considerada na época como inóspita e subdesenvolvida.

Até meados do século XX, a região do Submédio São Francisco era conceitualmente um lugar, ou seja, uma porção de terra identificada por um nome específico pela presença do rio São Francisco e pelas atividades a ele ligadas, ou seja, a pesca artesanal, a agricultura de culturas alimentares, chamada de subsistência como mandioca, feijão e milho principalmente e a pecuária extensiva. Para mudar essa realidade, o Estado se fez presente com as políticas de geração de energia e de modernização da agricultura. José Graziano da Silva (1989) chamou este tipo de agricultura de “modernização dolorosa” que contou com altos investimentos públicos. Foi nesse período de altos investimentos, ainda no Governo Militar, que foi construída a hidrelétrica de Sobradinho, na Bahia, e implantados os perímetros de irrigação, na Bahia e em Pernambuco, região que, hoje, se transformou no polo de fruticultura irrigada Juazeiro-BA/Petrolina/PE.

As áreas dos perímetros de irrigação foram dimensionadas em lotes empresariais e lotes para os “pequenos produtores”, aqueles agricultores sem terra que receberam do Estado os lotes agrícolas nos perímetros. Assim sendo, os perímetros de irrigação foram considerados pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), como área de colonização. Como tal, os agricultores assentados nos perímetros passaram a

ser chamados de colonos (BARROS, 2007). Em homenagem aos colonos dos perímetros irrigados, era celebrada uma festa, no Dia do Agricultor (28 de julho), chamada de Festa do Colono.

É exatamente na Festa do Colono, do Perímetro Irrigado de Maniçoba, onde acontecem os Desfiles Escolares. Nesses desfiles, as Escolas de Maniçoba, a cada celebração, escolhem um enredo para ser trabalhado com os estudantes e ser apresentado como culminância, no dia da festa. São esses Desfiles Escolares o objeto de análise desta pesquisa. O objetivo aqui proposto é compreender os processos educativos que se apresentam nesses desfiles.

2 | TECENDO CONSIDERAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA

A ideia de contextualização se funda no princípio de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na construção do conhecimento, suportando-se na falência das grandes narrativas da ciência e da pedagogia moderna, ou seja, dos princípios de neutralidade, formalidade abstrata e de universalidade. No Semiárido Brasileiro, essa ideia é representativa de demandas particulares: a desconstrução do estereótipo do Nordeste e do nordestino, a descolonização da educação e a difusão do paradigma de Convivência com o Semiárido (CARVALHO, 2012).

De acordo com Martins e Reis (2004), a contextualização representa uma ação de descolonização, visto que sua tarefa de reconstruir "visibilidades" e "dizibilidades" instituídas e de permitir que os "Outros" excluídos da "narrativa hegemônica", recuperem sua palavra e tornem pertinentes suas questões. Para Zemelman (2006), uma das bases da contextualização do saber é potencializar o sujeito para que este se situe no momento histórico, ampliando seu horizonte de apreensão da realidade, colocando-o perante uma constelação de possibilidades.

O processo de Educação Contextualizada prevê uma adaptação dos conteúdos escolares ao espaço geográfico, à cultura, à identidade e à especificidade do Semiárido Brasileiro. Baseia-se na realidade social dos/das educandos/as e possibilita contextualizar o processo de ensino-aprendizagem com a diversidade cultural de cada lugar. É uma proposta de educação pautada no princípio da convivência com as características socioambientais do Semiárido, visando à criação de um novo senso comum, de novos significados do lugar e da vida no lugar, a partir de uma nova leitura do próprio espaço (SILVA, 2002). Pelo fato de todos os elementos que pressupõem os Desfiles Escolares na Festa do Colono de Maniçoba, é possível associá-la à Educação Contextualizada. Pode-se até dizer que o movimento cultural que se instaura no planejamento e organização dos desfiles se constitui em uma práxis linkada a uma "pedagogia alternativa".

Ligada à Educação Popular, a Educação Contextualizada se preocupa em relacionar a vida cotidiana com a escola, fazendo da vida um objeto do conhecimento escolar e

fazendo da educação um modo de ser. Assim, supera a fragmentação disciplinar e favorece o entendimento do diálogo entre os diferentes saberes, desenvolvendo uma visão holística da vida no mundo, novos significados do lugar e da vida no lugar. Quando os professores e professoras pensam as temáticas dos desfiles, observa-se que elas não são aleatórias, fazem sentido, tanto em relação aos conteúdos trabalhados nas disciplinas quanto à problematização do momento, por exemplo: cuidado com a água e uso indiscriminado de agrotóxicos pelos agricultores.

Essa prática pedagógica procura também alterar a visão de mundo e a representação social sobre o Semiárido, transformando a ideia de que é simplesmente um lugar de miséria e de seca, em outra visão que o representa como local de possibilidades e não apenas de negação. Nesse sentido, usando a lógica foucaultiana, a educação contextualizada constitui um contra dispositivo capaz de instituir uma nova verdade e novas práticas sobre o Semiárido. É um movimento de construção de um novo dizer-verdadeiro. Pode-se falar de uma "reocupação" do Semiárido, invertendo o campo de dizibilidade e visibilidade negativas. (FOUCAULT, 2008). Trazer para a avenida, alegorias da cultura popular, das lendas do São Francisco, da Copa do Mundo de Futebol no Japão, dos Jogos Olímpicos do Rio de Janeiro, é uma demonstração da vinculação do contexto local com o contexto global.

Nesse sentido, a Educação Contextualizada é um dos processos de revalorização territorial e de desenvolvimento dentro do paradigma de convivência. Ela se impõe com mais força na realidade política brasileira a partir de 2000, quando foi criada a Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB). Esta é uma articulação político-pedagógica, cuja ação em comum é consolidar a proposta de uma Educação Contextualizada. Conforme Martins e Reis (2004), a contextualização não é um processo simples, ao contrário, exige um refinamento político-pedagógico que possibilite a emergência das questões locais pertinentes e necessárias por representarem, principalmente, a devolução e garantia do direito a voz àqueles que a tiveram historicamente negada, usurpada e silenciada. Quando alunos e alunas, empoderados no dia dos desfiles se apresentam, eles e elas carregam orgulhosamente as coisas do lugar, mas também representam outros movimentos para além do seu contexto.

Assim, a proposta pedagógica desenvolve-se a partir de eixos temáticos em torno dos quais se organizam os campos e áreas do conhecimento, sempre no sentido de conhecer melhor seu lugar e a partir deste, ampliar o olhar e o próprio conhecimento além dele. Martins e Reis (2004) afirmam que a representação desses eixos temáticos gira em torno da cultura; cidadania e ética; meio ambiente; e contextualização com o Semiárido, os quais são transversais e devem ser trabalhados de modo integrado e integrador, pela ação das diversas disciplinas.

Sabe-se que a construção do conhecimento não ocorre de forma linear, e sim em diferentes etapas e sob a influência de vários aspectos da vida do sujeito. Sendo assim, pode-se dizer que a aquisição desses conhecimentos e habilidades de forma significativa

depende, impreterivelmente, do sentido que os sujeitos atribuem a eles ou às práticas da escola. De outra parte, entende-se que a forma como a escola valoriza os seus alunos/as é também fundamental para que eles e elas tenham trajetórias escolares exitosas e significativas. Isso inclui, por exemplo, a valorização da cultura de origem dos/das estudantes.

Apesar da escola não ser a única responsável pela educação do sujeito, ela tem uma importância incontestável na preparação do mesmo para a atuação na sociedade. É a partir dela que o sujeito assimila os conhecimentos e habilidades requeridas pela sociedade. É por meio da escola, igualmente, que o sujeito aprende novas formas de socialização, processo que é fundamental para a constituição das identidades.

Nesse sentido, os Desfiles Escolares na Festa do Colono do Perímetro Irrigado de Maniçoba, representam uma proposta de Educação Contextualizada, aqui considerada também como uma "pedagogia diferenciada", uma vez que fortalece as identidades dos alunos e das alunas, assim como de suas famílias. Os desfiles são capazes de superar a fragmentação e de buscar correlações epistemológicas, possibilitando assim a contextualização dos saberes, em uma perspectiva inter transdisciplinar.

A partir dos Desfiles, os/as estudantes passam a compreender melhor o espaço em que vivem, a descobrir múltiplas potencialidades locais e ainda desenvolver condições concretas de se construir uma vida digna no seu contexto, o Semiárido. Com isso, passam a valorizar os saberes locais, a engenhosidade do seu povo, a vocação cultural e socioeconômica, por meio de encontros mobilizadores e criativos ou práticas pedagógicas com sentido.

2.1 Os Desfiles Escolares na Festa do Colono de Maniçoba

Os Desfiles Escolares na Festa do Colono de Maniçoba se apresentam para além de simbólico, de exaltação ao colono. Na realidade, traz em cena a Educação Contextualizada. A contextualização do conhecimento, nos espaços formais, apresenta-se em um processo que toma o seu itinerário pedagógico a partir da vivência e do cotidiano dos/das estudantes, tendo como ferramentas práticas motivadoras o "estudo da realidade", por exemplo. Nesse sentido, de acordo com Carvalho e Reis (2013), essas atividades devem integrar os fazeres cotidianos/comunitários dos/das alunos/as com os conteúdos disciplinares, motivando-os/as a pensar na comunidade, a conhecer melhor a realidade que os/as cercam e possibilitando-os/as conhecerem suas histórias, suas geografias e seu ambiente sociocultural. Com isso,

> [...] a escola torna-se o lugar da descoberta, do fazer-aprender-fazer, pois os alunos após um 'estudo da realidade' desenvolvem atividades interdisciplinares, sistematizam o conhecimento adquirido, elaboram e reelaboram conceitos e depois, dão retorno à própria comunidade visitada, que recebe o relatório elaborado pelos alunos, constando suas impressões, percepções e sabres desenvolvidos (CARVALHO; REIS, 2013, p. 35-36).

Nesse contexto, os Desfiles Escolares podem representar espaço privilegiado de trocas de conhecimentos, saberes e construção de novos referenciais, quando se leva em consideração o "estudo da realidade". Portanto, pode-se dizer que eles correspondem a acontecimentos coletivos bastante especiais, que demandam uma certa organização, visto que podem ser elaborados de acordo com normas próprias a cada uma das datas cívicas, levando-se em consideração a contextualização como metodologia dialógica e interdisciplinar para pensar a realidade.

Desses desfiles participam regularmente os/as estudantes dos grupos escolares, distribuídos dentro de uma determinada estrutura de produção e de consumo das festas, na qual eles/elas ocupam lugares distintos e específicos. Por estarem no âmago do calendário escolar, os desfiles não se revelam como uma mera descontinuidade do tempo da escola, mas intercalados por ele, tornando necessário reunir o empenho e os sentimentos de adesão de educandos/as e professores/as (BENCOSTTA, 2005).

Pode-se afirmar que os Desfiles Escolares na Festa do Colono de Maniçoba produzem uma identidade, pois seus rituais são celebrações resultantes de momentos históricos específicos e, assim sendo, exprimem contextos permeados por restrições, contestações e contradições. Portanto, não representam um espaço limitado capaz de inibir a construção de identidades, molduradas dentro do ambiente cultural escolar, mas um campo que permite o trânsito de valores e símbolos.

Com efeito, esse imaginário social presente nos/nas alunos/as e professores/as como coletividade que se designa e representa, gera uma identidade responsável por estabelecer um tipo de relação com a comunidade maniçobense. Foi por meio desse imaginário, entendido aqui como elemento essencial aos desfiles patrióticos, que essa coletividade estabeleceu sua imagem, mediante a criação de princípios e códigos em comum.

Por meio da elaboração dos valores cívicos, essa agremiação se pensou e se fez como um determinado extrato da sociedade, que atribui significado ao mundo e aos seus atos e cria para si uma identidade. Em certo sentido, essa compreensão de que os grupos escolares participam na construção de símbolos cívicos, remete-se ao que Baczko (1985) diz sobre o nascimento e a perpetuação desse imaginário patriótico.

> O imaginário social informa acerca da realidade, ao mesmo tempo que constitui um apelo a comportar-se de determinada maneira. Esquema de interpretação, mas também de valorização, o dispositivo imaginário suscita a adesão a um sistema de valores e intervém eficazmente nos processos da sua interiorização pelos indivíduos, modelando os comportamentos, capturando energias e, em caso de necessidade, arrastando os indivíduos para uma ação comum. (BACZKO, 1985, p. 322).

Os Desfiles Escolares na Festa do Colono de Maniçoba se valem de ideias e conceitos que foram transformados em imagens e símbolos incorporados ao imaginário

e transmitidos pelos modos de expressão da cultura cívica. Sua referência básica é a comemoração, elementos de ordem emocional de bastante efeito na atração das Escolas. Nesse terreno, em que política e cultura se mesclam com ideias, imagens e símbolos, define-se esse momento como um objeto de estudo de representações relacionado diretamente com o estudo dos imaginários sociais, que constitui uma categoria das representações sociais (CAPELATO, 1998).

Por outro lado, observa-se ainda possibilidades educomunicativas presentes nos desfiles, pois permitem a construção de "singularidades que se remetem umas às outras e que se comunicam com uma pluralidade de agentes culturais, coexistindo em multivocalidades e polifonia" (SCHAUN, 2002, p. 92). Nesse sentido, Soares (2011) afirma que a educomunicação significa o conjunto das ações de caráter multidisciplinar, que se voltam para o planejamento e à implementação de práticas destinadas a criar e desenvolver ecossistemas comunicativos abertos e criativos, nos diversos espaços educativos (não formais e formais), de modo a garantir condições de expressão a todos os membros das comunidades educativas.

A partir deste conceito, nota-se que a educomunicação foi capaz de deslocar o foco da pedagogia, com seus jargões já desgastados, colocando o processo ensino-aprendizagem sob um novo olhar, o da comunicação que educa. O educador Paulo Freire já trazia esse entendimento da relação entre educação e comunicação. Para esse educador "a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores, que buscam a significação dos significados" (FREIRE, 2013, p. 59).

Essas análises levam a compreensão de que os Desfiles Escolares na Festa do Colono de Maniçoba exercem uma dupla função. Como plataforma singular de expressão, potencializam a função da comunicação. Por sua vez, como um potente veículo comunicativo quebra paradigmas, potencializando a função de inovar da educação. Com isso, fica evidenciado que esses desfiles possibilitam uma aprendizagem significativa, a partir da Educação Contextualizada. Portanto, as Escolas de Maniçoba, enquanto ambientes colaborativos, estão também favorecendo a aprendizagem significativa ou trazendo à tona uma "pedagogia alternativa".

2.2 Os Desfiles Escolares como produtores de sociabilidades

Os Desfiles Escolares na Festa do Colono de Maniçoba, por mais mudanças que tenham vivido e tradições que tenham mantido, tem como principal elemento, ainda hoje, a sociabilidade. Na verdade, esses desfiles só têm sentido quando compartilhados com o "Outro". A partir do momento em que suas ideias ficam restritas apenas ao espaço escolar, seu movimento deixa de fazer sentido. Ademais, eles têm uma mensagem de cunho celebrativo e uma característica de natureza artística devido à música e às coreografias, carregando também o "estar junto" da escola com os moradores da comunidade.

Nesse sentido, os desfiles, como bem lembra Camurça (2003, p. 8), "funcionam em diversas culturas como estruturas abrangentes, produtoras de sociabilidade através da estética do 'estar juntos' [...]". São nesses espaços que podem ser compreendidos os processos comunicativos e culturais do Perímetro Irrigado de Maniçoba, e, portanto, a construção das identidades desses grupos, uma vez que os desfiles são representações coletivas de uma realidade coletiva, ou seja, da própria forma de pensar e agir desses sujeitos. Para Ferreira

> As manifestações de origem ancestral, principalmente quando se constituem em movimento coletivo, são veículos de ideias daqueles que lutam pela hegemonia interna dos grupos nas mais diferentes sociedades, sendo também um componente estratégico da luta social e um elemento fundamental na construção da identidade local, regional e nacional. (FERREIRA, 1995, p. 21-22).

Os desfiles das Escolas de Maniçoba são, portanto, um espaço de reforço dos laços da rede de relações da qual fazem parte seus sujeitos, de "competição pelo prestígio e para expressar simbolicamente a unidade e os conflitos inerentes a essas relações sociais estabelecidas" (ZALUAR, 1983, p. 95). Da mesma forma, Oliveira (1983) afirma que promover ou participar de uma festa é, ao mesmo tempo, compartilhar do trabalho social de restauração e reforço dos laços de solidariedade do grupo.

É a partir dessa perspectiva que se compreende os Desfiles Escolares na Festa do Colono de Maniçoba como um processo comunicativo desses grupos, uma vez que as ideias e concepções de mundo desses sujeitos, por não terem espaço nas mais diversas mídias, encontram nos desfiles um espaço de reprodução. Para tanto é necessário não confundir a comunicação com o mercado da comunicação, uma vez que "a primeira não se restringe à segunda, o que possibilita a compreensão de processos completos que interagem entre si" (PACE, 2009, p. 10).

No Perímetro Irrigado de Maniçoba, os espaços de sociabilidades ultrapassam os dias dos Desfiles Escolares na Festa do Colono, pois se estendem aos planejamentos pedagógicos para organização dos mesmos, ensaios com os/as professores/as e alunos/as, bem como as reuniões que são realizadas com os pais e responsáveis dos/das estudantes para o seu processo de organização.

Nesse passo, essas relações, construídas dentro da comunidade rural de Maniçoba, permitem a existência de uma convivialidade, que é resultado de uma proximidade de seus moradores bem como da repetição cotidiana dessas relações. Os Desfiles Escolares, nesse contexto, devem ser vistos como parte de um processo que dura o ano todo, uma vez que os "donos" dos festejos escolares não estão desvinculados dos assuntos de seu lugar e até mesmo devido aos desfiles se tornarem eventos importantes em sua localidade.

Com isso, os desfiles das escolas de Maniçoba proporcionam uma mistura entre as ações e relações do cotidiano com o caráter extraordinário da Festa do Colono, por ser

um espaço/tempo que quebra as rotinas rígidas impostas ou apresentadas principalmente pelo trabalho, pelo sistema oficial, bem como pelas relações hierárquicas. Aqui ocorre uma inversão da hierarquia social; os sujeitos tidos como subordinados, passam ao *status* de líderes, principalmente pelos seus conhecimentos relativos as temáticas e à organização dos desfiles.

Os desfies como espaços coletivos de construção dos sentidos

Pode-se afirmar que os Desfiles Escolares na Festa do Colono de Maniçoba são espaços coletivos de construção dos sentidos. Eles são tecidos por um conjunto de informações, símbolos, códigos, regras e valores sociais compartilhados entre os membros da comunidade e os participantes da festa. Contudo, ao se fazer uma análise da sociedade local, é possível perceber que algumas práticas culturais como esta dos desfiles não podem ser compreendidas sem a vinculação com as formas e os processos comunicativos; com as fontes de informações; e com os meios de comunicação, uma vez que a televisão, os jornais locais e as tecnologias digitais passaram a ocupar um espaço cada vez maior no ambiente social de diferentes contextos, mesmo no meio rural.

Nessa perspectiva, de acordo com Benjamim (2001), os desfiles escolares sofrem influências na construção de sua identidade cultural a partir da extensão dos meios de comunicação. Ademais, os desfiles "se caracterizam como processos comunicacionais, na medida em que agentes socialmente desnivelados operam 'intercâmbios sígnicos' e transformam seu conteúdo em mensagem coletiva" (MELO, 2008, p. 77). Ainda baseado nos estudos deste autor, os desfiles escolares, enquanto festas populares, englobam três fluxos que, juntos, acabam por criar um processo que tem sua estrutura baseada nos conceitos de comunicação interpessoal, comunicação massiva e intermediação comunicativa. Os três fluxos são interdependentes, que vão "gerando um processo tipicamente comunicacional, organicamente estruturado em torno de variáveis culturais, políticas ou econômicas", conforme Melo (2002, p. 4)

3 | RECORTES HISTÓRICOS DOS DESFILES

Nos Desfiles Escolares na Festa do Colono de Maniçoba, fica evidente o papel dos/as professores/as como líderes agentes-comunicadores, descritos por Beltrão (1980, p. 35) como pessoas "dotadas de uma espécie de carisma, atraindo por ouvintes, leitores, admiradores e seguidores, e, em geral, alcançando a posição de conselheiros ou orientadores da audiência".

Ademais, as fantasias, as cores, os materiais e os objetos escolhidos são textos visuais, sonoros e plásticos que têm significados e sentidos diversos para a comunidade. Os/as professores/as e alunos/as têm o maior cuidado com a confecção e tratamento dos objetos, pois o ritual depende muito da eficácia estética dos signos representados nos

desfiles. Assim, vislumbra-se que os meios deixam de ser os meros veículos de uma cultura alheia ou alienante, ou seja, os instrumentos inexoráveis de um poder sistêmico e invisível, para se tornarem o local privilegiado da produção e reprodução cultural – principalmente, como demonstra Martín-Barbero (1997), da cultura popular - o lugar a partir do qual relativizar e pensar as sensibilidades e os modelos cognitivos, a principal arena de agência cultural das populações desterritorializadas e em constante fluxo pelo mundo.

Figura 1 - Detalhes dos Carros Alegóricos e das Fantasias
Fonte: arquivo da Escola Municipal Santa Inês

Os primeiros desfiles eram formados apenas pelos pelotões cívicos, compostos por grupo de alunos portando a bandeira nacional, estadual, municipal, distrital, e escolar, ladeado por "Guardas de Honra", sem fazer evoluções na avenida, e também por estudantes trajando a farda da escola. Além disso, as marchas eram bem lentas e acompanhadas somente pela Banda Sinfônica da Polícia Militar de Juazeiro-BA.

A partir de 2003, surge entre as Escolas de Maniçoba a preocupação de se desenvolver desfiles temáticos, pois, de acordo com os/as professores/as, estas manifestações culturais já estavam monótonas, trazendo sempre as mesmas questões. Por consequência, não vinham atraindo a atenção dos colonos e da comunidade, pois alegavam que, todos os anos, viam praticamente as mesmas expressões artísticas. A inovação e a possibilidade de se trazer temas atuais e mais atrativos para a avenida fez com que os desfiles ganhassem mais destaque, conseguindo, assim, arrancar bons índices de audiência do público. Além de atrair a atenção de turistas, que antes vinham apenas para o momento do churrasco na Festa do Colono e hoje, já chegam mais cedo

à comunidade para também acompanhar esse momento da festa, o seja, o desfile das escolas. O repensar as práticas dos desfiles, se traduz no repensar as práticas educativas.

Foi a partir de 2005, que se percebe algumas mudanças marcantes nos desfiles. Com novos elementos temáticos, carregados de significados inovadores, mudaram de vez a formatação dos desfiles que passaram a ser mais ritmados tanto nas temáticas quanto na presença das Fanfarras, as quais roubaram de vez a cena das bandas sinfônicas da Polícia Militar que passaram a meras coadjuvantes nas tramas dessas amostras culturais. Desde então, é perceptível a presença acentuada dos processos de ressignificação cultural, que mexeram na contextualização dos desfiles e trouxeram símbolos da contemporaneidade capazes de transfigurar a maior parte dos elementos constituintes deste momento da Festa do Colono.

Figura 2 - Elementos da cultura juazeirense, no Desfile de 2005

Fonte: arquivo da Escola Municipal Santa Inês

Com a força das mídias comunicativas, fomentou-se a inserção de novos elementos nos Desfiles Escolares na Festa do Colono de Maniçoba. Com isso, adveio também a preocupação em criar uma Comissão de Frente com o intuito de sofisticar as coreografias e as balizas para realizarem malabarismo e coreografias livres nos desfiles, inspirados nos desfiles das Escolas de Samba do Rio de Janeiro. É essa hibridização das redes de comunicação do global e do local que reinventa a cultura nordestina/sertaneja, como sublinha Trigueiro (2001).

Trigueiro (2001) observa que a festa popular e o espetáculo midiático operam em complexas redes de interesses do poder local e do global, evidentemente numa relação de

desigualdade onde predominam os negócios das classes hegemônicas. Nesse processo de troca de valores simbólicos e materiais os dois sistemas envolvidos nas negociações e articulações se movimentam em direções convergentes de transações paradoxais, porque os interesses são próximos, mas os procedimentos para a realização do acontecimento – da festa – são desiguais e conflituosos.

Para professores/as e alunos/as das Escolas de Maniçoba a celebração dos desfiles continuam tendo um significado comunitário. Já para os agentes externos, como por exemplo os políticos que aparecerem todos os anos na Festa do Colono, o interesse é político, econômico e dá novos sentidos e uso à cultura popular em escala global. Para a mídia e o turismo a festa tradicional não deve ser apenas popular, mas popularesca com grande concentração de pessoas (TRIGUEIRO, 2001).

Figura 3 - Comissões de Frente inspiradas nos desfiles das Escolas de Samba do RJ

Fonte: arquivo da Escola Municipal Santa Inês

Por sua vez, diante da beleza dos desfiles, na atualidade e com a força das mídias comunicativas, também surgem problemas relacionados à falta de recursos financeiros e apoio da comunidade para custear os desfiles, que ficaram bem mais caros com o aparecimento de materiais mais sofisticados. A gestora da Escola Municipal Dois de Julho, assim se refere

> Fazemos esses desfiles com a cara e a coragem mesmo. Recebemos pouco apoio da comunidade para custear a compra dos materiais. Com a evolução, a matéria prima foi ficando cada vez melhor, mas também muito cara. Somos obrigados a diminuir a compra do material didático, que vem com os recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), para comprar os materiais

> do desfile, se não, fica impossível desfilar. A maioria dos pais, é carente, não tem muito recurso. Mesmo com estes problemas, eles fazem questão de ver os filhos desfilando, fazem o maior esforço, compram as fantasias dos filhos, é um orgulho. Mas infelizmente não podem nos ajudar a custear a confecção dos carros alegóricos. Muitas vezes, somos nós, professores, que compramos a fantasia de alguns alunos por falta de condições financeiras[1].

A fala da professora Rúzia Lima[2] corrobora a ideia de que os processos de ressignificação advindos com a pós-modernidade são capazes de inovar; transfigurar ideias e pensamentos; mas que também trazem consigo problemas que afetam o bojo das realizações dos Desfiles Escolares, porém, mesmo assim, não a desmotiva.

Com efeito, em 2018, tendo em vista a ampla divulgação pelos meios de comunicação de massa sobre a V Conferência Nacional Infantojuvenil pelo Meio Ambiente, que teve como tema: "Vamos cuidar do Brasil, cuidando das águas", a Escola Municipal Santa Inês trouxe em seu Desfile a temática da "água". Assim, discorreu na avenida acerca do título: "Lendas e Mistérios das Águas", revelando para a comunidade maniçobense, por meio da arte, a importância da conservação da água para o equilíbrio do planeta. Em um de seus pelotões de alunos, é possível notar a seguinte mensagem para os moradores: "Vamos cuidar do Brasil, cuidando das águas", fazendo referência a Conferência organizada pelo Governo Federal.

Figura 4 - Pelotão sobre a importância da água no Desfile Escolar de 2018

Fonte: Arquivo da Escola Municipal Santa Inês

Dessa forma, resta evidenciado que os aparatos midiáticos possuem influência na vida das pessoas e, muitas vezes, estão interferindo nos principais costumes e aspectos culturais dos indivíduos. Eles são capazes de carregar aspectos culturais ideológicos e são passados tanto diretamente quanto indiretamente para a população. Nesse sentido,

1. Entrevista cedida em 08/04/2020.
2. A gestora é filha de Colono, já estudou na Escola Municipal Dois de Julho e desfilou com estudante, e, hoje, faz parte do quadro de funcionários e acompanha todos os bastidores de sua produção.

pela força de repercussão que eles carregam, conseguem produzir e levar discussões relevantes em ambientes que não existe a cultura do debate e da crítica. Tal elemento é interessante diante de uma população que ainda é muito conservadora e pouco crítica em relação ao *status quo* e que grande parte dela ainda é regida por certos dogmas religiosos, que são pouco questionáveis. (MARTÍN-BARBERO, 1997).

Além da pauta sobre a "água", nota-se que, durante a realização desses desfiles, as Escolas de Maniçoba também têm a preocupação em chamar a atenção da comunidade acerca da proteção ao meio ambiente, sobretudo quando há a veiculação de reportagens sobre as agressões a natureza. Pensando nisso, em 2019, a Escola Municipal Santa Inês problematizou em seu Desfile a temática da "fauna" e da "flora", com o intuito de alertar aos agricultores, bem como a toda comunidade e aos turistas sobre os cuidados com o meio ambiente, fomentando a prática do desenvolvimento sustentável.

Figura 5 - Pelotão sobre os cuidados com o meio ambiente no Desfile de 2019

Fonte: arquivo da Escola Municipal Santa Inês

Assim, é possível perceber que os Desfiles Escolares também são utilizados como canais específicos pelos comunicadores populares nesta manifestação, podendo ser tipificados nas mensagens transmitidas pelos professores e professoras, em seus discursos explicitados nas faixas com verbos imperativos; no lúdico das cores "vivas", capazes de atrair os mais diversos olhares; e nos enredos abordados por alunos/as, que expelem de si próprios sentimentos e anseios sobre temáticas que, muitas vezes, afligem seu "ser" tanto emocional quanto profissional. Como foi o caso do último Desfile da Escola Municipal Santa Inês, realizado em 2019, em que trouxe um pelotão de estudantes com o título: "Não são as cores que definem o gênero", problematizando a fala da atual ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos do governo Jair Bolsonaro, Damares Regina Alves, a qual declarou, naquele ano, que "menino veste azul e menina veste rosa".

Nesse sentido, visibilidades e invisibilidades se definem como discursos compartilhados que conferem reconhecimento aos grupos de Maniçoba, quando, por meio dos Desfiles Escolares que acontecem na Festa do Colono, suas reivindicações são acolhidas e efetivamente transformadas em ações políticas concretas. Tomando como base esses pressupostos, acredita-se que novas políticas da representação podem desafiar os modos de estigmatização nas mídias, ampliando os regimes de visibilidade, os espaços de reconhecimento e gerando debates no campo político e social (SOARES, 2019).

Assim, nota-se o quanto a sociedade da informação, representada sobretudo pela força das mídias comunicativas, é capaz de acelerar os processos de mudanças dentro de uma manifestação da cultura escolar e mudar o modo de vida de uma população. Nesse passo, percebe-se o quanto a pós-modernidade e a indústria cultural nutrem desejos, sonhos, fantasias e dar a licença poética, mas também abre a lacuna da nostalgia, representada, por exemplo, na ausência de elementos que simbolizam a vida no campo.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreende-se que os Desfiles Escolares na Festa do Colono do Perímetro Irrigado de Maniçoba não nasceram de forma natural, mas adquiriram uma espontaneidade a partir da inserção de diversos elementos da cultura local, principalmente na reconfiguração das práticas pedagógicas.

Ao longo dos anos, a Festa do Colono de Maniçoba e consequentemente os Desfiles Escolares vêm sofrendo grandes transformações, este último atualmente assumindo o status de uma prática de Educação Contextualizada.

Nota-se que os processos identitários são latentes no Perímetro Irrigado de Maniçoba, a partir dos desfiles, no entanto é visível o impacto que as mídias provocaram na comunidade, simbolizado nas alegorias e performances dos/das estudantes e até mesmo dos colonos. Mudanças, muitas vezes, radicais que a técnica e a ciência operam na atualidade revelam também um ser humano livre que acredita cada vez mais na sua capacidade de criar, projetar, inventar e transformar. Prova disto é o avanço registrado em cada edição dos Desfiles Escolares na Festa do Colono de Maniçoba, que impactados pela força das mídias comunicativas consomem os produtos de mercados que deem mais brilho à festa, numa tendência explicita de caracterizar os desfiles em um grande espetáculo apoteótico.

Sem dúvida, falar de reelaboração nos Desfiles Escolares na Festa do Colono de Maniçoba não se trata de desprezar o passado, a tradição, mas mediante ao movimento estrutural na história da humanidade, significa a própria reelaboração da tradição. Este evento, tal qual se tem hoje, não expressa a substituição do tradicional pelo “moderno”; pelo contrário, representa sua fusão articulada e contraditória. Este pensamento pôde ser comprovado no bojo das alterações sofridas pelas bandas que harmonizam os Desfiles representadas pelas Fanfarras e pela Sinfônica da Polícia Militar.

Vale ressaltar, que os novos significados culturais e comunicacionais continuarão alterando os Desfiles das Escolas na Festa do Colono de Maniçoba. Além dessas questões, é importante salientar que na sociedade global, a relação entre os meios de comunicação de massa e as manifestações culturais é tensa. As mídias, muitas vezes, ignoram a relevância social destas manifestações e a força das tradições populares na constituição dos indivíduos, uma vez que estas festas são meios de comunicação alternativa capazes de recontar muitas histórias de vida, como a de Hilza Gomes, que é funcionária da Escola Municipal Santa Inês há 22 anos, e, anualmente, representa a figura de uma líder-comunicadora responsável por planejar e executar os Desfiles.

O registro mais significativo, das lições apreendidas, por nós pesquisadores, é o da invenção das práticas pedagógicas. As Escolas do distrito montam seu planejamento escolar, tomando como referência o Desfile do ano. Assim sendo, vão tecendo entre as disciplinas a problematização dos conteúdos que serão abordados no desfile. Para nós isso é contextualizar a educação, é criar uma pedagogia alternativa.

REFERÊNCIAS

BACZKO, Bronisław. Imaginação Social. *In.* **Enciclopédia Einaude.** ROMANO, Ruggiero (org.). Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1985. V. 5: Anthropos – Homem.

BARROS, Edonilce da Rocha. **Arranjos socioprodutivos da agricultura familiar e adaptação a uma dinâmica territorial de desenvolvimento:** o caso dos Perímetros de Irrigação no Vale do São Francisco, Semiárido Brasileiro. 2007. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC, 2007

BELTRÃO, Luiz. **Folkcomunicação:** a comunicação dos marginalizados. São Paulo: Cortez, 1980.

BENCOSTTA, Marcus Levy. Desfiles patrióticos: memória e cultura cívica dos grupos escolares de Curitiba (19031971). *In.* VIDAL, Diana (org.). **Grupos escolares:** cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas: Mercado de Letras, 2005.

BENJAMIN, Roberto. As festas populares como processos comunicacionais: revisando o pensamento de Luiz Beltrão. *In.* **Anuário Unesco/Umesp de Comunicação Regional.** Ano V. n.5, 17-24, jan/dez. 2001.

CAMURÇA, Marcelo Ayres. Festa e religião: abordagens ampliadas e diversificadas. *In.* CAMURÇA, Marcelo Ayres; PEREIRA, Mabel Salgado (orgs.). **Festa e religião:** imaginário e sociedade em Minas Gerais. Juiz de Fora, MG: Templo Editora, 2003.

CAPELATO, Maria Helena Rolim. **Multidões em Cena:** propaganda política no varguismo e no peronismo. Campinas: Papirus, 1998.

CARVALHO, Luzineide Dourado. Os Saberes Tecidos no Contexto: a vertente educativa da convivência com o semiárido fundamentando novas práticas e metodologias pautadas na contextualização. *In.* **Seminário de Educação do Campo e Contemporaneidade.** Salvador/BA, 26 a 28 de setembro de 2012.

CARVALHO, Luzineide Dourado; REIS, Edmerson dos Santos. Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro: fundamentos e práticas. *In.* **Convivência e Educação do Campo no Semiárido Brasileiro.** Juazeiro/BA: RESAB, 2013.

FERREIRA, Maria Nazareth. **Globalização e identidade cultural na América Latina** (A cultura subalterna frente ao Neoliberalismo)**.** São Paulo, CEBELA, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do Saber.** NEVES, Luiz Felipe Baeta (Trad.). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** OLIVEIRA, Rosiska Darcy (Trad.) 1ª ed. Rio de Janeiro: paz e Terra, 2013.

MARTÍN-BARBERO. Jesús. **Dos meios às mediações:** comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Editora UFRJ. 1997.

MARTINS, Josemar da Silva; REIS, Edmerson Santos. **Proposta Político-pedagógica da RESAB**: a convivência com o Semiárido como norteadora do processo educacional no Semiárido brasileiro (Rascunho-manifesto em andamento). Secretaria Executiva da RESAB, Juazeiro (BA). Anexo 3. Relatório Final da Consultoria COOPERFAJ/UNICEF – 2004.

MELO, José Marques de. As festas populares como processos comunicacionais: roteiro para o seu inventário, no Brasil, no limiar do século XXI. *In.* **PCLA.** Volume 3. n.º 3: Abril/Maio/Junho 2002.

MELO, José Marques de. **Mídia e cultura popular:** história, taxionomia e metodologia da folkcomunicação. São Paulo: Paulus, 2008.

PACE, Enzo. Narrar a Deus: a religião como meio de comunicação. *In.* **Revista Brasileira de Ciências Sociais.** V. 24, nº 70, p. 9-15, junho/2009.

SCHAUN, Angela. **Educomunicação:** reflexões e princípios. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.

SILVA, Álamo Pimental Gonçalves. **O elogio da convivência e suas pedagogias subterrâneas no semiárido brasileiro.** 2002. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS: 2002.

SILVA, José Francisco Graziano (coord.). **A irrigação e a problemática fundiária do nordeste.** Campinas, SP: Instituto de Economia da UNICAMP/PRONI, 1989.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação.** São Paulo: Paulinas, 2011.

SOARES, Rosana de Lima. Culturas juvenis e estigmas sociais: entre reconhecimento e resistência. In: **Produtos midiáticos, práticas culturais e resistências.** COELHO, Cláudio Novaes Pinto *et al.* (org.). 1ª ed. São Paulo: Cásper Líbero, 2019.

TRIGUEIRO, Osvaldo. O São João de Campina Grande na mídia: um mega espetáculo de folk-religioso**.** *In.* **Anuário Unesco/Umesp de Comunicação Regional** n.º 5. Cátedra Unesco de Comunicação para o Desenvolvimento Regional, Universidade Metodista de São Paulo. Ano V, n. 5, jan./dez. 2001. São Bernardo do Campo: Umesp, 2001.

ZALUAR, Alba. **Os homens de Deus:** um estudo dos santos e das festas no catolicismo popular. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

ZEMELMAN, Hugo. Sujeito e Sentido: considerações sobre a vinculação do sujeito ao conhecimento que constrói. *In.* **Conhecimento prudente para uma vida decente:** um discurso sobre as ciências revisitado. SANTOS, Boaventura de Souza (org). 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CAPÍTULO 15

ESTRATÉGIA PARA MELHORAR E CONSOLIDAR O ENSINO-APRENDIZAGEM DE MENINAS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL

Data de aceite: 01/06/2021
Data da submissão: 28/02/2021

Maria Isabella Lima Garção
Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Engenharia Química, Apucarana – PR
http://lattes.cnpq.br/2327077625457586

Gylles Ricardo Ströher
Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Engenharia Química, Apucarana – PR
http://lattes.cnpq.br/1839299911715672

Gisely Luzia Ströher
Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Engenharia Química, Apucarana – PR
http://lattes.cnpq.br/6710833286138929

RESUMO: A alta deficiência no investimento em infraestrutura e capacitação de professores corrobora para as evidentes deficiências de aprendizagem em muitos estudantes da rede pública de ensino. Adicionalmente, muitos estudantes de instituições públicas não têm um familiar ou algum auxílio extra para sanar dúvidas sobre a defasagem do ensino-aprendizagem o que colabora para a desistência escolar. Em Apucarana (Brasil), uma organização não governamental recebe meninas em situação de fragilidade social do ensino fundamental e médio, e oferece diversas atividades lúdicas e educacionais. Este trabalho, com a participação de alunos e servidores da UTFPR e meninas acolhidas por ONGs, empregou como estratégia para melhorar o desempenho escolar atividades individuas e em pequenos grupos de resolução de exercícios em matemática, química e física. No intuito de agregar valor a estes conhecimentos se realizou experimentos científicos, com os quais foi possível a realização de uma feira de ciências. Neste estudo ficou evidente que as deficiências em matemática comprometiam o interesse das meninas acolhidas pela ONG para aprender novidades em outras disciplinas (química e física) que necessitavam de conhecimento matemático. Além disso, uma abordagem diferente com experimentos dando oportunidade para as mesmas se tornarem atores desta transmissão de conhecimento na comunidade que as cerca promoveu o desenvolvimento científico e a curiosidade das alunas. Contudo, o trabalho ofereceu auxílio e apoio para que as alunas acolhidas pela ONG melhorassem o seu desempenho estudantil.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino básico, feira de ciências, meninas carentes.

STRATEGY TO IMPROVE AND CONSOLIDATE THE TEACHING-LEARNING OF GIIRLS IN SITUATION OR SOCIAL VULNERABILITY

ABSTRACT: The high deficiency in investment in infrastructure and teacher training corroborates the evident learning deficiencies in many students in the public school system. In addition, many students from public institutions do not have a family member or extra help to resolve doubts about the gap in teaching and learning, which contributes to dropping out of school. In Apucarana (Brazil), a non-governmental organization receives girls in situations of social

fragility from elementary and high school, and offers various recreational and educational actives. This work, with the participation of students and staff from UTFPR and girls hosted by NGOs, employed as a strategy to improve school performance individual actives and in small groups for solving exercises in mathematics, chemistry and physics. In order to add value to this knowledge, scientific experiments were carried out, with which it was possible to hold a science fair. In this study it was evident that the deficiencies in mathematics compromised the interest of the girls welcomed by the NGO to lean news in other disciplines (chemistry and physics) that needed mathematical knowledge. In addition, a different approach with experiments giving them the opportunity to become actors in this transmission of knowledge in the community that surrounds them has promoted the scientific development and curiosity of the students. However, the work offered help and support for students welcomed by the NGO to improve their student performance.
KEYWORDS: Basic education, science fair, needy girls.

INTRODUÇÃO

No Brasil as desigualdades da qualidade de ensino são perceptíveis nos altos índices de reprovação e evasão escolar de alunos em situação de vulnerabilidade social. Nestas circunstâncias muitos estudantes não recebem apoio de seus familiares e cuidadores para melhorarem seu aprendizado e são incentivados a auxiliarem nos serviços e despesas da família (SCHWARTZMAN, 2005; RIBEIRO *et al.*, 2016; PNUD, 2021).

A evasão escolar é um problema que se circunscreve a várias unidades escolares brasileiras, uma dificuldade de âmbito nacional que tem promovido discussões e pesquisas na educação. Entre as principais causas levantadas para o abandono escolar se destacam a falta de estrutura familiar, o desemprego, a desnutrição, a escola, a falta de compreensão adequada dos assuntos escolares, entre outros (QUEIROZ, 2011; KNUPPE, 2006, CALISTO *et al.*, 2010).

A vulnerabilidade social favorece a obtenção de trabalhos desqualificados, desde aqueles que exploram as crianças na infância até os que desmotivam projetos e perspectivas profissionais (PEREIRA, 2000; PNUD, 2021).

A baixa maestria escolar dos alunos matriculados em escolas públicas brasileiras ficou evidenciada na Prova Brasil de 2017. Nesta avaliação nacional apenas 15 % destes estudantes demonstrou desempenho satisfatório até o nono ano do Ensino Fundamental (INEP, 2017).

Knüppe (2006) observa que a rede pública de ensino no Brasil apresenta alta deficiência no que concerne a verbas, infraestrutura e capacitação de professores. Esses fatores quando aliados a vulnerabilidade social, a desmotivação e ao desinteresse das crianças reforça o aumento das taxas de abandono escolar e minimizam a prática de experiências científicas (PEREIRA, 2003).

Segundo Queiroz (2011) o educador tende a perfazer um papel que consiste em algo além do ensino dos conteúdos porque este se dirige em incentivar seus estudantes na escola.

A falta de motivação dos estudantes em acompanhar as aulas e estudar os conteúdos dados além da sala de aula são as principais dificuldades enfrentadas pelos educadores. Assim, surgem ao longo dos anos tendências pedagógicas para complementar e revisar os conteúdos vistos em sala e aumentar o interesse pelo mesmo (CALISTO *et al.*, 2010; STROHER *et al.*, 2012).

Agregar experiências científicas, como feiras de ciências, aos conteúdos ministrados em sala de aula pode melhorar o entusiasmo de crianças e jovens. Em geral, eventos científicos proporcionam reflexão e análise que corroboram para melhorar os diversos vínculos dos saberes (MEZZARI *et al.*, 2011; CABRAL *et al.*, 2020).

Na cidade de Apucarana, Estado do Paraná, Brasil, uma das organizações não governamentais acolhe meninas matriculadas no Ensino Fundamental e Médio em situação de vulnerabilidade social ofertando diversas atividades recreativas e educacionais (PARANÁ, 2007).

É válido ressaltar que a agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) com 17 objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS) para minimizar as diversas desigualdades (econômicas, sociais, entre outros) também proporciona visibilidade as dificuldades de muitas meninas na infância e vida adulta profissional (PNUD, 2021).

Este trabalho, envolvendo estudantes e servidores da UTFPR com as meninas acolhidas pela ONG em Apucarana, se empenhou em estimular e melhorar o desempenho escolar, reparando as diversas defasagens de ensino encontradas nas disciplinas de matemática, química e física tanto com resolução de exercícios quanto com a realização de experiências científicas para agregar valor ao aprendizado.

METODOLOGIA

Este trabalho foi realizado nas dependências de uma organização não governamental na cidade de Apucarana, Estado do Paraná, Brasil. A ONG trabalha com meninas, menores de idade, em situação de vulnerabilidade social matriculadas em escolas públicas (PARANÁ, 2007).

O projeto foi executado semanalmente por graduandas do curso de Engenharia Química da UTFPR, Campus Apucarana, com a ajuda de servidores. Durante o trabalho foram utilizados diversos espaços da ONG, como: biblioteca, sala de informática, auditório, sala de atividades e jogos. As atividades de reforço escolar foram realizadas tanto individualmente quanto em pequenos grupos para melhor aproveitamento das meninas.

As universitárias ofereceram auxílio nas áreas de química, física e matemática, por meio de resolução de exercícios (tarefas escolares passadas pelos professores e

atividades extras para melhor compreensão) referente às matérias da etapa escolar das diversas meninas acolhidas na ONG.

Além do auxílio através das monitorias de reforço escolar se desenvolveu uma feira de ciências. Nesta atividade científica se conseguiu trabalhar alguns conhecimentos de matemática, química, física, geografia e biologia.

O evento foi aberto para estudantes de escolas vizinhas. Os grupos de crianças que chegavam eram divididos em grupos menores, a fim de que todos pudessem acompanhar e conhecer todos os experimentos realizados. Os experimentos foram: jogos educativos de matemática, serpente de faraó, elevador de naftalinas, torre de líquidos e densidade, aplicativo QuimicAr, fases da lua, eclipse e enxergar a voz.

Diversos jogos educativos de matemática foram adaptados para deficientes visuais com o intuito de despertar maior inclusão social em visitantes e participantes do evento. Para isso, foram disponibilizadas máscaras, para que os jogadores pudessem participar sem ver e compreender o propósito do exercício.

Para a experiência serpente de faraó se preparou uma mistura de açúcar e bicarbonato de sódio, a qual foi moldada e pressionada (com auxílio de álcool), em garrafas pet reaproveitadas. Este procedimento permitia a manufatura de um mal-acabado ovo de serpente que era disposto em areia. Uma pequena quantidade de álcool era colocada neste sistema e com cuidado se colocava fogo para que a serpente se desenvolvesse (uma coluna preta crescia se enrolando conforme a combustão do sistema progredia)

A mistura de vinagre, água e bicarbonato de sódio feitas em proveta de vidro permitia a formação de gás carbônico que conseguia movimentar o elevador de naftalina. As bolinhas de naftalinas eram levantadas com o auxílio das bolhas de gás e descia quando estas eram liberadas na superfície.

Na construção da torre de líquidos se trabalhou com uma sequencia crescente de densidade, aproveitando a diferente polaridade dos seguintes materiais: mel, detergente, água (com corante), óleo de soja, álcool e gasolina. A experiência foi em proveta e em potes caseiros. Adicionalmente, também se expôs um funil de separação (com suporte universal e garra) contendo água e óleo.

Após o experimento da torre de líquidos os visitantes da feira eram questionados pelas meninas da ONG, da seguinte forma: Se você tivesse que escolher, você iria preferir carregar 1 kg de palha ou 1 kg de chumbo? Com isso, as meninas conseguiam explicar as vantagens dos valores da densidade de alguns materiais em relação a outros. Adicionalmente, se mostravam algodão, palha e parafusos na mesma massa para melhor compreensão.

O aplicativo gratuito QuimicAR (*CreativiTic*) era utilizado para conectar os conhecimentos de informática com a química e suas reações, pois o mesmo trabalha com realidade aumentada (3D). As meninas utilizavam celulares com câmeras para ler os

diversos *QR Code* do aplicativo e conseguiam demonstrar átomos, íons, ligações químicas (com ângulos corretos) e reações químicas.

Na demonstração das fases da lua, se utilizou cartazes desenhados pelas meninas com as diferentes fases e posições no sistema solar. Adicionalmente, se trabalhava com bolas de isopor para representar o sol (pintado de amarelo com *glitter* amarelo) e a lua (com *glitter* prata), os quais eram colocados em frente a luz de uma lanterna para conseguir explicar os movimentos que aconteciam no sistema solar que permitiam as diversas fases da lua e os eclipses.

Na prática de enxergar a voz, para demonstrar as ondas sonoras e a física envolvida se trabalhou com uma lata de conserva (aberta em ambos os lados) no qual ao fundo se colocou uma bexiga com um pequeno pedaço de CD. Conforme o visitante falava no interior da lata o pedaço de espelho era iluminado com uma caneta laser e se visualiza o formato da onda sonora do participante. Adicionalmente, se explicava sobre timbres de voz e se intercalava mulheres e homens no experimento.

O desenvolvimento de um embrião de galinha foi abordado dentro da biologia. Para isso foram escolhidos ovos em diferentes estágios de incubação. Os ovos foram colocados em vinagre por aproximadamente dois dias para promover uma pequena dissolução da casca (carbonato de cálcio) e se tornarem translúcidos quando iluminados por uma lanterna.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste trabalho ficou evidente o alto interesse em matemática das alunas acolhidas pela ONG, pois a matemática quando não era compreendida colaborava para desmotivar o aprendizado de outras disciplinas curriculares que necessitavam de seus conhecimentos (QUEIROZ, 2011).

O alto interesse pela matemática não foi em função das meninas almejarem cursos ou profissões nesta área, mas sim em função de fazerem compras (calcularem descontos) e serem aprovadas na escola.

Os principais temas abordados nas monitorias de reforço escolar foram os sistemas de equações, as resoluções através do método de adição e substituição, ângulos, equações de primeiro e segundo grau, regra de três simples e composta, entre outros.

As dúvidas apresentadas eram sanadas com o auxílio da resolução das tarefas propostas pelos professores das escolas públicas em que as estudantes estavam matriculadas e com exercícios extras trazidos pelas acadêmicas da UTFPR. Adicionalmente, os livros da biblioteca do CEPES eram empregados.

Na feira de ciências, o envolvimento das meninas foi excepcionalmuito grande, e o interesse delas crescia mais e mais a cada experimento. Durante as execuções, todas demonstraram curiosidade, o que deu oportunidade para questionamentos e discussões sobre os experimentos.

Vale ressaltar que a utilização de experimentos que possam unificar o conteúdo de forma teórica e prática, potencializam a compreensão, absorção e interesse pelo aprendizado. Além disso, as alunas ficam mais entusiasmadas e interessadas.

Crianças em situação de vulnerabilidade, muitas vezes sofrem *bulling*, e este trabalho deu oportunidade destas se colocarem como atores de transmissão do conhecimento em uma feira de ciências visitada pela comunidade que as cerca. Esta visibilidade tende a melhorar a autoestima desta população carente.

Este trabalho estimulou as acadêmicas da UTFPR a revisarem e buscarem meios de melhor explicar e contextualizar os conteúdos das dúvidas apresentadas pelas alunas da ONG.

O projeto deu oportunidade a estudantes da UTFPR em ter experiência no transmitir o conhecimento acumulado o que tende a colaborar para o maior desenvolvimento profissional.

Contudo, este trabalho auxilia tanto as alunas acolhidas pela ONG quanto as estudantes no seu desenvolvimento pessoal proporcionado melhores cidadãos.

CONCLUSÕES

A aprendizagem aumenta muito quando se usam abordagens diferentes, reforços escolares com universitários mostrou ter um impacto positivo na vida escolar das participantes deste projeto. Ainda assim é preciso se encontrar e se investir em novas ferramentas de ensino para diminuir a evasão e estimular a motivação dos alunos para a frequência às aulas.

Este trabalho possibilitou a melhora do conhecimento em matemática e também a melhor compreensão e interesse de disciplinas que necessitam deste aprendizado como a química e a física.

Disciplinas trabalhadas na escola, como a química, física e até mesmo a biologia, puderam ser fixados quando se organizou e realizou a feira de ciências, pois o aumento do interesse das alunas cresceu significativamente nesse período. Sendo assim, ainda que não tenham sido abordadas todas as áreas das matérias, que são muitas, o básico das matérias fixou-se de maneira eficiente.

Este efeito é positivo, visto que o aprendizado pode se encontra muitas vezes defasado nos estudantes de escolas públicas. É claro também que o maior conhecimento possibilita inúmeros caminhos para a futura vida profissional.

Contudo, o aprendizado desenvolvido promove o pensamento crítico que aumenta a capacidade de questionamento e viabiliza uma melhor qualidade de vida.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com o apoio da UTFPR (Universidade Tecnológica Federal do Paraná). Voluntário Iniciação à Extensão da UTFPR – Brasil.

REFERÊNCIAS

CABRAL, A.; OLIVEIRA, M. R.; STROHER, G. R.; STROHER, G. L.: Importância de eventos escolares para o complemento do ensino-aprendizagem de jovens carentes. In: PURIFICAÇÃO, M. M.; CATARINO, E. M.; MARTINS, P. C. B. (org.). **Processos de organicidade e integração da educação brasileira**. Ponta Grossa: Atena, 2020. p. 1- 10.

CALISTO, A.; BARBOSA D.; SILVA C. Uma Análise Comparativa entre Jogos Educativos Visando a Criação de um Jogo para Educação Ambiental. In: S**impósio Brasileiro de informática na educação**, 21., 2010, João Pessoa: Sbie, 2010. p. 1 10.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Prova Brasil,** 2017. Disponível em: <https://qedu.org.br/brasil/aprendizado>. Acesso em: 26 jun. 2020.

KNÜPPE, L. Motivação e desmotivação: desafio para as professoras do Ensino Fundamental. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 27, p.277-290, jan. 2006. Bimestral.

MEZZARI, S.; FROTA, Paulo Rômulo De Oliveira; MARTINS, Miriam Da Conceição. Feiras multidisciplinares e o ensino de Ciências. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**, 2011.

PARANÁ. Assembleia Legislativa do Estado do Paraná. **Projeto de Lei nº7 497/2007**. Decreta: a utilidade pública do Centro para o Resgate a Vida Esperança. 21 out. 2007.

PEREIRA, A. B.; OAIGEN, E.R.; HENNIG. G. **Feiras de Ciências**. Canoas: Ulbra, 2000.

PNUD, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Plataforma agenda 2030:** Acelerando as transformações para a agenda 2030 no Brasil, 2021. A integração dos ODS. Disponível em: < http://www.agenda2030.com.br/os_ods/>. Acesso em 25 fev. 2021.

QUEIROZ, L. D. Um estudo sobre a evasão escolar: para se pensar na inclusão escolar. **Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação** (ANPAD), 2001.

RIBEIRO, Renata; CIASCA, Sylvia Maria; CAPELATTO, Iuri Victor. **Relação entre recursos familiares e desempenho escolar de alunos do 5º ano do ensino fundamental de escola pública**. 2016.

SCHWARTZMAN, S. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro, p. 9-49, 2005.

STROHER, G. L; RODRIGUES, A. C; SOUZA, N. E; NEVES, G. Y.S. **Colesterol e gorduras *trans***. Apucarana: Divulgação científica da química através dos alimentos. 2012.

CAPÍTULO 16

A ALFABETIZAÇÃO EM CLASSE MULTISSERIADA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Data de aceite: 01/06/2021
Data da submissão: 26/02/2021

Márcia Rejane Scherer
Professora das redes municipal e estadual de ensino
Ijuí - RS
http://lattes.cnpq.br/6668381508384015

RESUMO: O presente texto apresenta reflexões a partir da prática realizada no ano de 2017, como professora regente de turma multisseriada dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola estadual do perímetro urbano no município de Ijuí – RS. Analisa possibilidades de atuação pedagógica dentro desta organização, percebendo a heterogeneidade de idades e conhecimentos ali presentes não como obstáculos, mas como potencialidades, destacando a importância de repensar a organização dos tempos e espaços da sala, assim como as intervenções pedagógicas a serem realizadas, objetivando que os processos de ensino e aprendizagem aconteçam de forma colaborativa.
PALAVRAS-CHAVE: Educação, Anos Iniciais, Multisseriação, Alfabetização, Heterogeneidade.

LITERACY IN MULTISSERIATED CLASS: POSSIBILITIES AND CHALLENGES

ABSTRACT: This text presents reflections from the practice carried out in 2017, as a conducting teacher of a multiserial class from the Early Years of Elementary Education, in a state school in the urban perimeter in the municipality of Ijuí - RS. It analyzes possibilities of pedagogical performance within this organization, realizing the heterogeneity of ages and knowledge present there, not as an obstacle, but as potential, highlighting the importance of rethinking the organization of the times and spaces of the room, as well as the pedagogical interventions, aiming that the processes teaching and learning happen collaboratively.
KEYWORDS: Education, Early Years, Multisseria, Literacy, Heterogeneity.

1 I MULTISSERIAÇÃO: PERCURSO HISTÓRICO

A organização do ensino na modalidade Multisseriação constitui-se em uma realidade que acompanha a história da educação e da criação das instituições escolares em todos os países do mundo. Segundo Ariès (1981), na escola medieval europeia, era natural reunir crianças, adolescentes e adultos para estudarem juntos, em uma única sala, orientados por um mestre único, às vezes acompanhado por um auxiliar, cujo método de ensino envolvia a simultaneidade e a repetição. Segundo a compreensão da época, o que realmente interessava era a matéria ensinada, independentemente da idade dos alunos. Com o passar do tempo, mudanças de concepções em relação à infância e juventude, assim como em relação ao ensino e às formas de desenvolvê-

lo, provocaram modificações também nas organizações escolares. Sobre isso, Ariès nos coloca:

> Desde o início do século XV, pelo menos, começou-se a dividir a população escolar em grupos da mesma capacidade que eram colocados sob a direção de um mesmo mestre, num único local – a Itália, por exemplo, durante muito tempo permaneceu fiel a essa fórmula de transição. Mais tarde, ao longo do século XV, passou-se a designar um professor especial para cada um desses grupos, que continuaram a ser mantidos, porém, em um local comum – essa formação ainda subsistia na Inglaterra na segunda metade do século XIX. Finalmente, as classes e seus professores foram isolados em salas especiais – e essa iniciativa de origem flamenga e parisiense gerou a estrutura moderna da classe escolar. (1981, p. 112)

Segundo estudos de pesquisadores, as classes multisseriadas no Brasil advêm do período colonial, com um ensino baseado no que era desenvolvido na Europa como modelo de escola. Neves (2000), em pesquisa sobre esta questão, relata que, em 1827, através da Lei Geral do Ensino, o governo imperial implanta oficialmente o Método Lancaster nas escolas brasileiras, também conhecido como Método do Ensino Mútuo, com o objetivo de organizar a instrução pública no país. Nesta proposta, um único mestre ensinava a um grande número de alunos de diferentes idades, organizados conforme seus conhecimentos em uma sala onde ficavam enfileirados e onde o professor se colocava em um ponto mais alto, de forma que pudesse visualizar toda a turma. O mestre era auxiliado por monitores no atendimento aos alunos, geralmente estudantes mais velhos e que se destacavam em alguma área.

Nessa época, o corpo discente era formado basicamente por meninos, visto que existiam restrições quanto às meninas se matricularem nas escolas, por terem sua capacidade de raciocínio questionada por políticos e moralistas sexistas de então. Foi só com as reformas propostas pelo Marquês de Pombal entre 1750 e 1777 que as mulheres puderam, oficialmente, frequentar salas de aula como alunas, assim como buscar a formação para o Magistério, a fim de atuarem como professoras do ensino público em turmas formadas apenas por meninas. Porém na prática, essa proposta demorou muito para se efetivar, visto que na época a preocupação das famílias era que as mulheres soubessem cuidar do lar. As classes mistas, com maior participação feminina nas escolas públicas começaram a surgir somente a partir de 1870. Ao mesmo tempo, era pequeno o número de professores capacitados para a função, visto que as Escolas Normais responsáveis pela formação técnica e pedagógica dos profissionais da educação só surgiram em nosso país em 1834. Segundo Kramer,

> No Brasil, as primeiras escolas normais datam de meados do século XIX e foram se expandindo. Mas apesar de sua expansão, não garantiam naquele momento formação de qualidade nem se estruturavam com currículo comum (Freire, 1989). Por outro lado, a efervescência no panorama educacional nas décadas de 1920 e 1930, com a Semana da Arte Moderna, a organização da

> ABE, o Manifesto dos Pioneiros e a Constituição de 34 não valorizou o ensino normal, verdadeira contradição perante os movimentos pela ampliação e implementação de um sistema de ensino para todos (Romanelli, 1993). O curso normal se tornaria alvo de política educacional em 1946, por intermédio de um dos decretos-lei (Lei Orgânica do Ensino Normal, fruto da Constituição de 37) que centralizavam as diretrizes (2010, p. 168-169).

Em 1889, com o início do período republicano, surgiram as escolas seriadas, trazendo uma nova proposta de ensino, através da reorganização dos conteúdos, dos tempos e espaços e métodos escolares. Alguns anos depois, com o advento da industrialização e consequente aumento da população urbana em detrimento da população do campo, as escolas passaram a ser, em sua maioria, seriadas na região urbana e multisseriadas no campo. Essa realidade assim permaneceu por muitos anos e se faz presente ainda nos dias atuais.

Enquanto educadora de crianças dos Anos Iniciais há mais de vinte e cinco anos, vivenciei a experiência de trabalhar com classes multisseriadas nos primeiros anos da profissão, quando atuei em escolas do campo. No entanto, recentemente me vi frente a este desafio novamente, com a diferença de que agora a classe multisseriada constituía-se em uma realidade de escola urbana. Uma experiência totalmente nova para a escola e desafiadora para mim, enquanto educadora.

Diminuição do número de filhos nas famílias da comunidade escolar; constante movimentação e itinerância das mesmas pelos bairros da cidade à procura de emprego ou melhores condições de vida e moradia; significativo número de escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental nos bairros próximos; questões sociais que fogem à alçada da escola; foram alguns fatores discutidos no âmbito da referida instituição escolar como possíveis causas da diminuição do número de alunos na mesma.

Essa realidade que se fez presente, naquele ano[1], na escola urbana em que atuava, assim como em outras instituições escolares que vivenciaram ou vivenciam situação semelhante, abre aos educadores envolvidos e comprometidos com a educação das crianças, a necessidade de novas leituras, reflexões e pesquisas; a busca de diferentes possibilidades metodológicas e, principalmente a disposição do educador em desacomodar-se, sair do seu lugar de conforto e buscar novas possibilidades de ação para o grupo de alunos com que está envolvido.

2 | REFLEXÕES SOBRA A PRÁTICA EM UMA CLASSE MULTISSERIADA: DO IMPACTO INICIAL AO ENCANTAMENTO

Ao iniciar o ano letivo em questão, deparei-me com uma realidade que há muito não fazia parte do meu cotidiano: desenvolver ações pedagógicas com uma classe multisseriada de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental.

1. Cabe ressaltar que hoje a escola em questão não possui mais classes multisseriadas.

Num primeiro momento, susto: Como assim? Duas turmas juntas? Um grupo de crianças iniciando a alfabetização e outro já alfabético, em processo de ampliação e aprofundamento da mesma? Com conceitos, conteúdos e habilidades diferenciadas a serem trabalhadas? Como fazer?

Após os primeiros dias de aula, sensação de incompetência e angústia: turmas pequenas, mas totalmente diferentes em seus níveis de aprendizagem; crianças bastante dependentes da professora, o que é natural nesta fase da escolarização; tempos diferentes de concentração; interesses diversos em relação a temas de discussão e brincadeiras, ...

Contudo, é quando nos sentimos totalmente perdidos que vamos atrás das soluções. Busquei em minhas reminiscências do início do trabalho docente, lembranças de como organizava as turmas multisseriadas em que atuava e que atividades propunha. Mas totalmente consciente de que os tempos eram outros, assim como as realidades de escolas também. Aliado a isso, debrucei-me sobre leituras e pesquisas recentes que pudessem lançar luz sobre o fazer pedagógico em classes múltiplas.

Ao mesmo tempo, resgatei reflexões realizadas com professoras atuantes em classes multisseriadas dos municípios de abrangência da 36ª Coordenadoria Regional de Educação, espaço no qual atuei de 2010 a 2014 como assessora pedagógica dos Anos Iniciais. As formações com as educadoras em reuniões específicas junto à assessoria do Campo, assim como os encontros do Pacto Nacional pela Alfabetização, constituíram-se em espaços de socialização de dúvidas, angústias e experiências exitosas de atuação em turmas de Anos Iniciais, multisseriadas ou não, e auxiliaram-me também na compreensão de como deveria organizar tempos e espaços para o trabalho com as crianças em uma classe múltipla.

Em primeiro lugar, passei a rever minha compreensão sobre a realidade da turma: são crianças frequentando anos/séries diferentes, mas SÃO CRIANÇAS, com todas as características e necessidades desta etapa da vida humana, congregadas em um mesmo espaço educativo. Então, o primeiro passo foi percebê-los como UM grupo (e não dois), que não é homogêneo, mas que vai dividir reflexões, ações, registros, em diferentes níveis de compreensão, e que necessitam ser respeitados nisso, assim como no processo de construção do conhecimento. Ao mesmo tempo, busquei possibilidades de trabalho onde a heterogeneidade de conhecimentos e construções de conceitos fossem usados a favor da aprendizagem de todos.

Reorganizando a rotina da aula, propus desenvolver diariamente alguma atividade de caráter coletivo, onde toda a turma necessitasse se envolver e auxiliar um ao outro em sua execução. Jogos e atividades recreativas no pátio da escola e na sala de aula envolvendo as diferentes áreas do conhecimento; contação de histórias, a princípio pela professora, e mais tarde, com o aprimoramento da leitura, pelas crianças do 2º ano às crianças do 1º ano a partir de literaturas retiradas da biblioteca; observações e experiências de/com elementos da natureza; discussões e registros coletivos sobre filmes, documentários,

reportagens, palestras envolvendo conceitos e conteúdos trabalhados; leitura e releitura de obras de arte; dramatizações e trabalho com canções envolvendo expressão corporal com definição coletiva dos movimentos a serem realizados; foram algumas das atividades propostas buscando envolver o coletivo da turma, visando a construção de aprendizagens na interação entre os pares.

Nessa perspectiva, passei a vivenciar a compreensão de que, além da diversificação de atividades, também as formas de agrupamento das crianças constituem estratégias importantes quando nos deparamos com a heterogeneidade de aprendizagens em classes multisseriadas. Trabalhos em grupos envolvendo crianças do mesmo ano/série ou de diferentes anos, podem favorecer o avanço dos conhecimentos dos alunos em leitura e escrita e nas demais áreas do conhecimento. Assim, passei a desenvolver atividades em que as crianças pudessem vivenciar diferentes agrupamentos: somente com seus pares de idade, com os colegas de outra idade, com todo o coletivo da turma e também momentos individualizados.

Nesse sentido, fortaleci a certeza de que, a melhor forma de trabalhar conceitos e conteúdos sem deixar de lado a ludicidade, a curiosidade, a análise e reflexão de fatos e acontecimentos e a construção coletiva de conclusões e aprendizagens, seja em turmas múltiplas ou não, é através da METODOLOGIA DE PROJETOS. Eles abrem possibilidade para inúmeras aprendizagens envolvendo o coletivo de alunos. Segundo Barbosa e Horn:

> Para que haja aprendizagem, é preciso organizar um currículo que seja significativo para as crianças e também para os professores. Um currículo não pode ser a repetição contínua de conteúdos, como uma ladainha que se repete infindavelmente no mesmo ritmo, no mesmo tom, não importando quem ouça, quem observe ou o que se aprende. Afinal, sabe-se que o conhecimento não é verdade imutável, mas algo transitório, inacabado, imperfeito e em contínua pesquisa. Os projetos abrem para a possibilidade de aprender os diferentes conhecimentos construídos na história da humanidade de modo relacional e não-linear, propiciando às crianças aprender através de múltiplas linguagens, ao mesmo tempo em que lhes proporcionam a reconstrução do que já foi aprendido. (2008, p.35)

Nessa perspectiva, iniciamos os estudos aprofundando reflexões sobre nossa identidade, buscando nas histórias de vida, documentação, árvore genealógica de cada um, conhecer-nos mais profundamente. Descobrimos o porquê da escolha dos nomes pelos pais, a genealogia/origem e significado dos nomes e sobrenomes de cada um. Conversamos sobre as diferentes organizações familiares e nossas origens. Descobrimos a importância do nome e sua relação com as origens em outras culturas, como a indígena e africana. Percebemo-nos como seres vivos, que passamos por diversos ciclos de vida, que possuímos um corpo constituído por diversos órgãos internos e externos, que nos permitem diversas sensações, o qual devemos cuidar para manter a saúde e a vida.

Percebemos que fazemos parte de um mundo vasto e rico em seres vivos. E constituindo-nos como parte deste universo, precisamos conhecer os demais elementos do mesmo, para que possamos compreendê-los e respeitá-los. Assim, ao estudar sobre os animais, e conhecendo o Meliponário que foi construído na escola pelos alunos do Ensino Fundamental e Médio sob a orientação da professora de Biologia, a curiosidade sobre as abelhas se aguçou entre as crianças e passamos a estudar sobre elas e sua organização social nas colmeias. Descobrimos que as formigas também viviam em uma organização hierárquica e com divisão de tarefas dentro do formigueiro e decidimos estudar esse animal também. A partir daí joaninhas, minhocas, grilos e outros animais invertebrados passaram a ser presença constante em nossa sala de aula e motivo de muitas pesquisas.

E então chegamos à discussão sobre a interdependência entre homem, animais e plantas no planeta, com enfoque maior agora ao estudo das plantas. E novamente muitas pesquisas a partir de curiosidades surgidas no decorrer das discussões e observações foram realizadas, culminando com a organização e ajardinamento de um espaço em frente às salas de aula dos Anos Iniciais, junto com as demais turmas desta etapa de ensino.

Durante o desenvolvimento dos projetos de trabalho, como já destaquei antes, desenvolvemos atividades coletivas, em grandes e pequenos grupos, em pares ou individualmente, com ações que envolviam as diversas formas de expressão: corporal, plástica, oral, escrita, ...

Contudo, o maior desafio para mim, enquanto educadora, foi pensar em como fazer os registros individualizados sobre as construções realizadas pelas crianças, de forma a perceber se os conceitos estudados foram realmente compreendidos por cada aluno em particular, assim como e, principalmente, se o processo de alfabetização estava se efetivando realmente. Nesse sentido, busquei leituras que me auxiliassem a construir instrumentos e registros diferenciados, onde buscava refletir se as crianças da alfabetização inicial estavam se apropriando do sistema alfabético de escrita e evoluindo na compreensão dos conceitos matemáticos e das demais áreas, assim como se as crianças já alfabetizadas da turma estavam ampliando sua compreensão em relação à leitura, escrita/ortografia, produção textual, conceitos matemáticos e também das demais áreas do conhecimento, pois como bem ressalta Pedro Demo:

> Para avaliar a aprendizagem, é preciso avaliar sempre, como rotina escolar. Quem cuida, não perde de vista. Avaliação precisa ser "pedagogia", não instrucionismo. É crucial respeitar a ética da avaliação, em sua lógica e em sua democracia. Acima de tudo está o direito de aprender (2004, p. 80).

Nessa perspectiva, a avaliação constante da prática necessitava se fazer presente, assim como os momentos diários em que gerenciava duas ou mais atividades diferenciadas dentro de sala de aula, segundo cada nível de construção, em que cada criança realizava a atividade individualmente e sua dificuldade era atendida desta forma também, exercício

gerador de grande desacomodação, que é positiva, pois nos desafia a avançar e qualificar nossa prática.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante muito tempo na história da educação brasileira, as escolas multisseriadas, geralmente localizadas no campo e em muitos casos a única opção de acesso de moradores de comunidades rurais ao sistema escolar, não tiveram grande atenção por parte do poder público. Há alguns anos essa situação começou a mudar, com propostas a nível estadual e federal, na busca pela construção de uma ação pedagógica voltada para a educação do campo, sejam estas escolas organizadas em classes multisseriadas ou não. Diferentes estudos têm enfatizado as potencialidades educacionais das escolas e turmas múltiplas; destacando que a diferença entre culturas, idades e conhecimentos infantis podem e devem ser percebidas como possibilidade pedagógica e não como entrave.

Contudo, o trabalho com classes multisseriadas, principalmente envolvendo turmas de alfabetização não se constitui em tarefa fácil. Se em uma turma única é desafio constante ao educador identificar as necessidades de cada aluno para buscar atendê-las dentro de um coletivo de sujeitos que também possuem suas necessidades e ritmos diferenciados, em uma turma múltipla esse desafio se multiplica. São diferentes ritmos e modos de apreensão do conhecimento; diferentes etapas da apropriação do Sistema de Escrita Alfabético; diferentes níveis de registro e compreensão da leitura, dos conceitos matemáticos e das demais áreas do conhecimento; os quais exigem do educador atenção redobrada em relação às atividades que propõe, a fim de garantir a apropriação da leitura e do sistema de escrita pelas crianças em fase inicial de alfabetização, sem perder de vista a progressão dos conceitos e conteúdos das que já dominam o sistema alfabético e precisam avançar em sua aprendizagem.

Ao mesmo tempo, nos desafiam a trabalhar com a heterogeneidade, sem cair na perspectiva da homogeneização, a qual muitas vezes em nosso trabalho pedagógico acabamos objetivando, mesmo sem intenção.

Nesse sentido, as classes multisseriadas, que em algumas realidades de escola, estão transpondo as comunidades do campo e fazendo-se presentes também na realidade urbana, nos desafiam a repensar práticas pedagógicas, organizações curriculares, conteúdos e avaliações. A convivência de crianças em uma mesma sala de aula, com idades diferentes, realizando atividades e registros distintos individualmente e em conjunto, também se constitui em forma da escola abrir-se para as diversidades.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

DEMO, Pedro. **Ser professor é cuidar que aluno aprenda.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

FERNANDES, Fernanda. **A história da Educação feminina**. Disponível em: www.multirio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos Acesso em 26/02/2021.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat**. A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. 5 ed., Porto Alegre: Penso, 2017.

KRAMER, Sonia. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso**. São Paulo: Ática, 2010.

NEVES, Maria de Fátima. **O Método de Lancaster e a memória de Martim Francisco.** In: 23 Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Caxambu, 2000.

CAPÍTULO 17

NOVO E VELHO NORMAL: A RENOVAÇÃO DA DESIGUALDADE DIANTE DO NÍVEL DE ESCOLARIDADE NA ILHA DE COTIJUBA /PA-BRASIL

Data de aceite: 01/06/2021

Alessandra Quaresma Gonçalves
Mestranda no Programa de Pós-graduação Cidades, Territórios e Identidade- UFPA
Igarapé-Miri/Pará
http://lattes.cnpq.br/6868919456922058

Alexandre Augusto Cals e Souza
Doutor em Educação (Currículo) pela PUC/SP e Professor do Programa de Pós-graduação Cidades, Territórios e Identidade da Universidade Federal do Pará
Belém/Pará
http://lattes.cnpq.br/2652815221358066

Benedito Bastos da Costa
Licenciado e Bacharelado em História pela UFPA e Especialista em Metodologia do Ensino da História, pela Faculdade Internacional de Curitiba
Professor: SEDUC/PA
Igarapé-Miri/Pará
http://lattes.cnpq.br/4391591087377026

RESUMO: A pesquisa abarca os efeitos da pandemia sobre a vida material de trabalhadores. Seuproblema écomo os diferentes níveis de escolaridade afetam a sobrevivência de trabalhadores durante o período de pandemia do COVID-19, na ilha de Cotijuba, Pará/Brasil? Seu objetivo é visualizar como os diferentes níveis de escolaridade se refletem nas relações de desigualdade social no período pandêmico do COVID-19 na ilha de Cotijuba, Para/Brasil.O método adotado é o estudo de caso, com abordagem qualitativa.A pesquisa discuti os resultados efeitos da pandemia do COVID-19 na vida dos trabalhadores nesta ilha, visualizando a sobrevivência destes, diante de seus níveis de escolaridade e trabalho. Conclui-se que as praias de Cotijuba são pontos turísticos que atraem muitos visitantes, cuja fonte de renda são os turistas, devido a pandemia e o isolamento social a ilha ficou sem turistas, ocasionando dificuldades de sobrevivência de muitos trabalhadores.

PALAVRAS-CHAVES: Pandemia,.Escolaridade, Trabalho.

NEW AND OLD NORMAL: THE RENEWAL OF INEQUALITY BEFORE THE LEVEL OF SCHOOLING IN THE ISLAND OF COTIJUBA / PA-BRAZIL

ABSTRACT: The research covers the effects of the pandemic on the material life of workers. Your problem is how do different levels of education affect the survival of workers during the COVID-19 pandemic period, on the island of Cotijuba, Pará / Brazil? Its objective is to visualize how the different levels of education are reflected in the social inequality relations in the pandemic period of COVID-19 on the island of Cotijuba, Para / Brazil. The method adopted is the case study, with a qualitative approach. results effects of the COVID-19 pandemic on the lives of workers on this island, visualizing their survival, given their levels of education and work. It is concluded that the beaches of Cotijuba are tourist attractions that attract many visitors, whose source of income is tourists, due to the pandemic and social isolation the island was left without tourists, causing

difficulties for the survival of many workers.
KEYWORDS: Pandemic, Schooling, Work.

1 | INTRODUCAO

O estudo centra-se na relação de desigualdade social, que é um velho entrave para prática da democracia, renovando-se com o incremento tecnológico e com a atual crise político-administrativo que vivemos no Brasil,realidade que aumenta as incertezas em virtude da disseminação do coronavírus. A problemática ora discutida é: Como os diferentes níveis de escolaridade estão afetando a sobrevivência de trabalhadores durante o período de pandemia do COVID-19,na ilha de Cotijuba, Pará/Brasil?

O substantivo feminino “sobrevivência”, utilizado no problema da pesquisa, segundo o dicionário *online* Aulete Caldas tem quatro significados, mas neste trabalho utilizamos apenas um: “ vida material; subsistência”, neste entendimento se relaciona o trabalho como obtenção de recursos materiais para suprir suas necessidades diárias, que de acordo com o nível de escolaridade gera relações de desigualdade que afetam a sobrevivência dos trabalhadores e trabalhadoras.

O objetivo é visualizar como os diferentes níveis de escolaridade se refletem nas relações de desigualdade social no período de pandemia do COVID-19 na ilha de Cotijuba,Para/Brasil. Logo,é um estudo de caso, que utilizou a técnica da entrevista com coleta de dados qualitativos. O estudo de caso foi adotado com o propósito de aprofundar os dados coletadas na ilha,verificando as relações entre essas informações e a teoria utilizada. Para Chizzotti(2006)esse método de pesquisa possibilita o alcance de informações importantes:

> [...] Objetiva reunir dados relevantes sobre o objeto de estudo e, desse modo, alcançar um conhecimento mais amplo sobre esse objeto, dissipando as dúvidas, esclarecendo questões pertinentes, e, sobretudo, instruindo ações posteriores. (CHIZZOTTI,2006,p. 135).

Os dados da pesquisa são de natureza qualitativa, a qual segundo Creswell(2007) se efetiva quando pesquisador vai ao local onde está o participante para conduzir a pesquisa, possibilitando o alcance de detalhes, onde se estabelece uma relação harmoniosa entre ambos, seus métodos são múltiplos,interativos e humanísticos. A coleta de dados para este estudo também foram provenientes da pesquisa bibliográfica, virtual e entrevista semiestruturada, que conforme Laville e Dionne (1999) proporciona a flexibilidade na coleta de informações, assim como uma maior abertura ao entrevistado, a qual se traduz através de uma série de perguntas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas, na qual o entrevistador pode alterar e acrescentar perguntas visando um esclarecimento da problemática em foco.

O presente estudo faz uma análise, através de um recorte social que demonstra uma dualidade perversa entre escolaridade e desigualdade social, realidade que precisa ser estudada em sua especificidade e regionalidade. Assim,é empreendida uma investigação entre dois trabalhadores visando descrever o reflexo da pandemia em suas vidas, sendo que os resultados podem contribuir com estudos comparativos,onde as universidades através de seus pesquisadores e eventos realizem reflexões entre os múltiplos contextos locais, nacionais e internacionais, a fim de problematizar e criar mecanismos de combate às inúmeras formas de desigualdades.

As reflexões de estudos comparativos em espaços geográficos diferenciados são relevantes para evidenciar possíveis diferenças e semelhanças dos fenômenos em análise, favorecendo uma análise comparativa do aspecto pesquisado, possibilitando o entendimentodas diferentes realidades onde se manifesta a problemática em análise, permitindo um olhar mais amplo em um contexto nacional e/ou internacional.

2 | A DESIGUALDADE DIANTE DO NÍVEL DE ESCOLARIDADE

A pesquisa visualizou e analisou a trabalho de duas pessoas, com níveis de escolaridade diferentes, ambos moradores da ilha de Cotijuba, localizada no estado do Pará, pertencente ao arquipélago de Belém, com mais de sete mil habitantes; uma parte desse território é Área de Preservação Permanente, conforme o Código Florestal Brasileiro, lei nº 12.727/12, logo a circulação de veículos na ilha é restrita, de acordo com a lei 7.768/95, apenas nove veículos institucionais tem a permissão de circular.

Figura 1- Praia do Farol, Cotijuba

Fonte: Arquivo pessoal

O turismo é o principal fator de geração de renda, principalmente, no mês de julho e feriados. O acesso é realizado através do transporte marítimo, a duração da viagem saindo do porto de Icoaraci varia entre 45 a 60 minutos de travessia. A paisagem bucólica da ilha, gradativamente, vem sofrendo alterações. Suas carroças de tração animal estão sendo substituídas por charretes conduzidas por motos, assim como a proliferação informal de mototaxistas, porém ainda, preserva um distanciamento da cultura urbana, fato que motivou a realização do estudo, pois como argumenta Fidalgo (2012):

> [...] foi colocado em tela o quanto as realidades locais têm produzido elementos peculiares que são difíceis de ser percebidos frente ao caráter homogeneizador do capital, sobretudo na chamada fase de acumulação flexível (FIDALGO,2010,p.17)

Conhecer esses "elementos peculiares" e suas distintas realidades é se aprofundar e experimentar novos olhares capazes de ampliar o entendimento acadêmico sobre o trabalho, que segundo MARX(1867) é uma atividade exclusivamente humana. E assim, a pesquisa visualizou uma realidade particular da ilha de Cotijuba.

A pesquisa de campo revela que o trabalho informal é predominante na ilha como a agricultura familiar, a pesca artesanal, o comércio e o turismo, a maioria das ocupações na ilha não depende de um nível de escolarização, salvo pouquíssimas vinculadas aos órgãos municipais e estadual, mas muitos destes funcionários não residem na ilha, como o próprio administrador, vinculado a Prefeitura de Belém. Para garantir o sustento à maioria da população usa o trabalho braçal na agricultura, na pesca e atividades ligadas ao turismo, como trabalho em barcos de transportes, bares, pousadas ou restaurantes, atividades exaustivas e de baixa remuneração, com longas jornadas de trabalho, que segundo os entrevistados provocam dores corporais e exaustão excessiva, impossibilitando continuar seus estudos.

> [...] sem educação não existe homem histórico, visto ser por intermédio dela que o homem se apropria da cultura, diferenciando-se da natureza. Assim da mesma forma que o homem não existe sem o trabalho (sem ele o homem é mera necessidade natural), ele também não existe sem educação (sem ela ele continua como nasce: natureza pura).(PARO, 2011,p.88).

A inexistência na ilha de outras ocupações remuneradas conduzem seus moradores a ingressarem nesses trabalhos, uma vez envolvidos em tais atividades e tendo que suprir suas necessidades básicas a maioria dos trabalhadores e trabalhadoras por não terem uma formação específica ficam dependentes desses empregos informais.

A realidade ora apresentada é uma situação comum, que segundo BERGER(2002) muitas vezes os trabalhadores são dominados por "amaras institucionais", as quais estão presentes em nossas vidas queiramos ou não e são coercitivas aos indivíduos. Situação presente em Cotijuba e intensificada com a atual pandemia do COVID-19, onde os empregos temporários comuns na ilha foram drasticamente reduzidos, devido a ausência

de turistas, fato que contribuiu para o aumento do desemprego e das dificuldades para a sobrevivência dos habitantes dessa localidade.

2.1 Tudo normal, mas a renovação da desigualdade escolar permanece

O último censo(2010) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística(IBGE) evidenciou que a taxa de analfabetismo entre pessoas de 15 anos e adultos foi de 9,6%, nesse grupo etário os pretos e os pardos tiveram percentuais de analfabetismo de 14,4% contra 5,9% dos brancos, com destaque para os municípios de menor índice populacional,o Brasil ainda tem 11 milhões de analfabetos.

> A marca da descontinuidade na política de educação atual se faz presente na meta, sempre adiada, de eliminação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental. O Brasil chegou ao século XXI sem resolver um problema que os principais países resolveram na virada do século XX para o XXI: a universalização do ensino fundamental, com a consequente erradicação do analfabetismo. (SAVIANI,2014,p.36).

Esses fatos detalham a renovação da desigualdade, onde os negros continuam marginalizados, e em muitos lugares com menor contingente populacional não dispõem de serviços educacionais que atraiam e mantenham as crianças, os adolescentes e os jovens na escola, as informações censitárias mostram que muitos param de estudar para trabalhar, mas têm outros que interrompem seu ciclo de escolaridade, porque são reprovados ou não se adaptam aos métodos pedagógicos implementados pelas instituições escolares. Essa realidade se encaixa no conceito de desigualdade social:

> O conceito de desigualdade social é um guarda-chuva que compreende diversos tipos de desigualdades, desde desigualdade de oportunidade, resultado, etc., até desigualdade de escolaridade, de renda, de gênero, etc. De modo geral, a desigualdade econômica – a mais conhecida – é chamada imprecisamente de desigualdade social, dada pela distribuição desigual de renda. (CAMARGO, 2016).

A ilha de Cotijuba é um exemplo de um espaço que não tem uma estrutura sistemática e ampla da rede escolar pública, apesar da proximidade de Belém. No ano de 2013 o Ministério Público Estadual(MPE)[1] realizou uma visita na ilha, na escola estadual professora Marta da Conceição, onde foi constatada a precariedade da escola, a falta de professores e a ausência de registro junto ao Conselho Estadual de Educação. O MPE moveu uma ação contra o governo do Estado do Pará requerendo uma série de obras na escola, a reordenação do número de alunos matriculados, pois excediam o número permitido por turmas, a regularização da escola e a contratação de mais professores.

O Brasil tem um grande potencial ecológico, mineral e humano, assim como possui uma legislação pormenorizada que oferecem diretrizes para todos os ramos da gestão pública. Essa gestão conta com 81 senadores, 513 deputados e mais de 57 mil vereadores

1. O site referente a essa informação está incluso nas referências.

para operacionalizá-las e fazer de forma efetiva, porém não é isso que acontece, conforme, a literatura educacional e os meios de comunicação, nos revelam, muitas leis não são cumpridas e muitos políticos não exercem com honestidade seu mandato, essa situação de falta de justiça social vem assentando a desigualdade e a pobreza local e nacional em um nível de normalidade, causando o conformismo.

3 I RESULTADOS

A pesquisa é um estudo de caso, cuja a principal fonte de informações são entrevistas semiestruturada, esta técnica de coleta de dados permitiu conhecer de forma mais profunda o ponto de vista dos participantes da investigação acerca das variáveis: escolaridade e trabalho, a fim de responder a problemática. As entrevistas foram realizadas nos meses de julho e agosto de 2020, no mês de fevereiro de 2021 foi apenas confirmados alguns dados, os sujeitos deste estudo são trabalhadores: um carroceiro e uma funcionária pública,assim como cidadãos que desenvolvem atividades de transporte na ilha como os motoristas de *motorretes*, os *motocharreteiros*.

Os participantes da pesquisa com exceção da funcionária pública todos exercem atividades informais na ilha, durante as entrevistas os participantes narraram que foram duas as razões que os motivaram a optaram por essa ocupação: a falta de empregos na ilha e a baixa escolaridade, mediante a essa situação muitos moradores desenvolvem ocupações para ganhar dinheiro, os mesmos observam as peculiaridades da ilha e se adequam a esta dinâmica. Como Cotijuba tem potencial turístico muitas pessoas procuram empreender alguma atividade nesse ramo, atendendo o visitante.

As informações do site da prefeitura de Belém mostram que o perímetro da ilha é de 24,22 km², devido sua extensão é necessário transportes para conduzir os turistas aos seus destinos, essa especificidade propiciou o surgimento de inúmeras carroças movidas por tração animal para transportar os visitantes, mas nos últimos dez anos essas carroças estão sendo substituídas, gradativamente, por veículos adaptados e movidos por motocicletas.

Figura2- área territorial da ilha de Cotijuba

Fonte: www.belem.pa.gov.br › Mapas_PDF › Ilhas › Ilha de Cotijuba

Os veículos adaptados são chamados pelos moradores de "*motorretes*", os proprietários destes veículos, na maioria das vezes são possuidores de motos que contratam um serviço artesanal,prestado por um morador local, o senhor Nadiel Gomes de Lima, o qual confecciona uma espécie de carroça, com três rodas, com cobertura e assentos, essa carroça é adaptada na traseira de motos, tal adaptação tem como propósito assegurar o transporte de um número maior de passageiros, sendo possível levar até seis pessoas adultas.

Os "*motocharreteiros"*, como são conhecidos, estão se proliferando na ilha, atualmente, conforme as entrevistas são aproximadamente 80 condutores, circulando de forma clandestina, os mesmos argumentam que não tem apoio governamental para realizarem a legalização do serviço prestado. Nenhum dos proprietários de motorretes entrevistados concluiu o ensino médio. As charretes de tração animal, para realizarem os transportes de passageiros estão, gradativamente, desaparecendo, conforme nossa pesquisa atualmente existem, ainda, seis.

Os motivos para esse desaparecimento é o fato da lentidão no transporte comparando com a velocidade das motorretes, a dificuldade para comprar os cavalos e mantê-los, assim como devido o odor das fezes dos animais, alguns turistas preferem andar nas motorretes, os antigos carroceiros que tinham condições de comprar uma moto migraram para essa nova forma de transporte.

Figura 3– Motocharretes da ilha de Cotijuba

Fonte: Arquivo pessoal

O serviço de transporte não tem na ilha nenhum controle por parte do poder público, muitas motos estão irregulares, como também são adquiridas através de intermediários, chegam na ilha de maneira suspeita e há vários condutores que não são habilitados. Outra situação de vulnerabilidade que recai sobre esses moradores é a entrada de pessoas para trabalharem de mototaxistas, de outros lugares, já que não há um controle, fato que provoca prejuízos financeiros, uma vez que reduz o número de viagens realizadas, pois a oferta de mototaxistas aumenta. Há também ocorrências de furtos realizados por esses mototaxistas, situação relatada por turistas e moradores da ilha.

Os trabalhadores dentro desse cenário não têm estímulo governamental para buscar uma escolarização, a ilha dispõem de poucos empregos formais, a maneira que os moradores encontram para se manter é a ocupação informal, mas o presente estudo demonstra que os mesmos trabalham de forma irregular não têm diretrizes legais que os amparem como categoria e detentores de direitos, assim seus espaços são invadidos por pessoas vindo de outros lugares, que com suas ações ilícitas na ilha comprometem a reputação dos mesmos, assim como retiram renda, na medida que transportam passageiros. A situação acima relatada com os trabalhadores ocorreu antes da pandemia do COVID 19, durante a pandemia essa situação se agravou, devido à ausência dos turistas para realizarem os transportes.

A pesquisa se propôs a fazer uma análise entre trabalhadores com níveis de escolaridade diferentes, assim como seus vínculos empregatícios a fim de verificar as

influências do período pandêmico na vida desses trabalhadores com perfis distintos. Os participantes principais dessa fase da pesquisa são dois, uma funcionária pública com ensino superior incompleto e um carroceiro, puxador de carroça. Na entrevista com a funcionária pública:E.S.C de 51 anos, moradora e funcionária pública da ilha, há nove anos; estudante de Assistência Social em fase de conclusão de curso, esta menciona que presta serviços temporários na farmácia do posto de saúde, relata as mudanças e dificuldades que sofreu nos aspectos pessoais e profissionais neste período de distanciamento social:

> Eu morava em mosqueiro, lá também trabalhava como funcionária pública, mas aconteceu mudanças na minha vida, eu casei e vim morar para cá, meu primeiro emprego quando cheguei foi numa escola, mas depois vim trabalhar aqui no posto de saúde.(Funcionária pública, jul,2020).

A entrevistada menciona que o início da pandemia, em seu trabalho no posto de saúde, foi um período difícil, pois apesar dos meios de comunicação e dos funcionários oferecerem informações sobre o COVID-19, muitas pessoas não aceitavam, pensavam que era algo distante e, por conseguinte, houve resistência quando ao uso da máscara facial ou de manter o distanciamento na comunicação interpessoal. Segundo ela determinadas vezes "parecia que algumas pessoas não estavam levando a sério sua vida, andando de um lado pro outro sem máscara ou em grupos". Ela mencionou que os funcionários do posto de saúde alertavam, porém não eram atendidos.

O excesso de notícias e informações contraditórias em relação ao tratamento e contagio também contribuíram para aumentar a incerteza, em relação aos riscos provocados pelo coronavírus, fato que colaborou para o descrédito por parte de muitos habitantes em relação a adoção de cuidados relativos a prevenção ao tratamento do COVID-19.

> A gente ficava em uma situação difícil, já que não dava para impedir as pessoas de entrarem no posto, porque não estavam com máscara, se deixava a primeira vez, essa pessoa não entendia e queria vim de novo sem máscara. Uma outra pessoa via uma entrar sem máscara também se achava no direito de tirar sua máscara. Tinham outros que colocavam ela no queixo e diziam que estavam de máscara. Teve uma senhora que dizia que não ia colocar máscara, porque estava tomando um remédio caseiro e quem tomava esse remédio não pegava essa doença feia.(Funcionária pública, jul,2020).

As dificuldades profissionais vieram acompanhadas das pessoais, que para ela a principal foi o medo do contagio, por trabalhar em uma unidade de saúde, tendo que atender diariamente pessoas do grupo de risco ou com sintomas do coronavírus. Segundo a entrevistada, as notícias de falecimento de profissionais vinculados a área de saúde, o aumento de casos confirmados em Belém causava insegurança e algumas vezes um moderado abalo emocional."As informações da morte de médicos, enfermeiros ou algum técnico era imediata e comum, para ela parecia um filme de terror, mas foi necessário aprender a lidar com essa situação de medo e esperança". A entrevistada fala que aprender a conviver com essas notícias de sucessivas mortes foi extremamente difícil.

A participante menciona que população da ilha ficou perplexa, em relação ao desconhecimento do que poderia acontecer, sem saber como agir em virtude de fatos inesperados, como o fechamento dos estabelecimentos comerciais e institucionais, assim como o isolamento social que contrariavam o modo de viver das pessoas da ilha, as quais eram habituados a ter um contato permanente com os visitantes.

A entrevistada narra que o isolamento social foi fato que deixou desnorteado muito moradores de Cotijuba, em virtude da população depender há vários anos de atividades vinculadas ao turismo, apesar da agricultura e da pesca serem praticadas na ilha, mas as mesmas também aumentam com a chegada dos visitantes. Essa reflexão mostra a perplexidade da funcionária em virtude das dificuldades que os habitantes da ilha estavam vivendo, devido a falta de renda, causada pela falta de turistas em Cotijuba.

O outro trabalhador entrevistado é o senhor J.B.V, carroceiro de 59 anos, não tem cônjuge e nem residência própria, mora com um amigo. Desde que chegou na ilha há cinco anos atrás, trabalha como carroceiro e depende da movimentação dos moradores da ilha e dos visitantes, que em períodos anteriores, conforme o administrador da ilha Patrick Galvão chegam na ilha mais de 15 mil visitantes em feriados prolongados.

No período do afastamento social diminuiu a circulação de pessoas nas vias públicas, assim como as viagens, nesse sentido o senhor J.B.V ficou impossibilitado de trabalhar, seja pela ausência de cargas para conduzir, como pela exigência em permanecer em isolamento domiciliar,logo sua renda diminuiu consideravelmente. Em relação aos cuidados que deveria ter para evitar o contágio diz que usa a máscara facial, mas ele fala que “empata”a sua respiração e por isso não consegue ficar com ela durante muito tempo, conseguiu com ajuda de conhecidos se escrito no programa governamental de auxílio emergencial.

A dificuldade financeira estava presente em sua vida antes do atual cenário pandêmico,entretanto, não era acentuada. Ele dependia da realização de transportes de cargas de mercadorias e bagagens de passageiros que chegavam na ilha. A cada viagem era cobrado um valor diferente, dependendo da distância e do volume puxado, valor que era pago de forma imediata, permitindo ao trabalhador suprir suas necessidades diariamente,com a chegada da pandemia ficou sem trabalho.

O trabalho para ele não é apenas uma forma de ganhar dinheiro, mas uma diversão, já que passava o dia todo no trapiche, nome empregado ao terminal hidroviário denominado *Poeta Antônio Tavernard*, nessas horas brincava com conhecidos, merendava e, ocasionalmente, também ingeria uma bebida alcoólica. Essa rotina enchia sua vida de significados e felicidade. O entrevistado fala que “os dias mudaram” sem poder conversar como de costume, ele diz:

> Olhar as pessoas de máscaras. Olhar as ruas sem ninguém, igual um cemitério. Vê sem ninguém, sem barco saindo e chegando é uma tristeza. Não adianta ter o auxílio, sem poder ver a vida e nem poder andar pra frente e pra trás, por aqui. (carroceiro, jul. 2020).

O trabalhador, carroceiro, permaneceu durante a entrevista cabisbaixo, com um olhar perdido, voz mansa e baixa, quando foi convidado para participar da pesquisa ficou muito desconfiado, pois achava que por ser analfabeto e pobre não tinha méritos para contribuir com a presente pesquisa. Na fala dele foi percebido um desentendimento do contexto de proliferação da doença, para ele a pandemia, o isolamento social, as mortes eram fatos distantes que não mereciam grandes preocupações, e um fato importante de ser mencionado é que até o mês de fevereiro de 2021, segundo o atual administrador da ilha, o senhor Luis Nunes, não tinha acontecido nenhum caso de morte por COVID-19, fato que impulsionava a crença que a prevenção não era necessária.

Os dois entrevistados enfrentaram diferentes dificuldades, a funcionária pública temia pelo contagio e ficou abalada emocionalmente com a morte de pessoas conhecidas vinculadas a área da saúde. Em suas horas vagas lia, escrevia, assistia televisão, utilizava o celular e fazia atividades domésticas. Em relação à prevenção do vírus ela procurava ter uma alimentação balanceada e seguia todas as orientações médicas e sanitárias. O carroceiro além da dificuldade financeira, não tem conhecimentos profundo sobre prevenção, em relação a alimentação, segundo ele: “comia o que dava certo”, não conseguia ficar muito tempo de máscara e não tinha o hábito de lavar as mãos constantemente, mas a principal barreira que enfrentou foi o tempo livre, sem trabalhar, sendo analfabeto tem limitações em manusear equipamentos tecnológicos, não podia trabalhar e, consequentemente, conversar ou ficar no trapiche público.

A funcionária pública é casada, mora em casa própria, a qual é mobilhada, com água encanada, fossa séptica, isto é, tem uma infraestrutura que permite uma vida confortável, como é funcionária pública dispõem de uma renda mensal, a qual lhe possibilita realizar um planejamento de suas necessidades matérias, dessa forma sua sobrevivência é estável, em virtude de ter uma renda fixa.

O carroceiro não tem casa própria,mora com um amigo, que também não tem emprego fixo, atualmente trabalha como auxiliar de pedreiro na revitalização da praça, segundo ele, que mora “encostado”, ou seja, não tem um ambiente familiar, a casa não têm todos os equipamentos que permitam uma vida confortável, sua renda não é fixa não lhe permite um planejamento para aquisição de bens, quando dispõem de um dinheiro extra fica em dúvida em comprar algo e deixar na casa, em virtude do filho de seu amigo ser dependente químico.

4 I CONCLUSÃO

A desigualdade social no Brasil inicia desde o período colonial, conforme Saviani (2014), com os portugueses subjugando os indígenas, onde várias etnias foram exterminadas em um processo continuo de violências, a população brasileira foi sendo formada com base nessa desigualdade onde os indígenas, os escravos africanos e, no

início do século XX os emigrantes europeus foram envolvidos em inúmeras “amarras” de fragilização e exploração.

O século XXI aponta no horizonte, marcando o início de uma nova Era, muitas perspectivas envolveram a chegada desse século, porém a esperança mais uma vez se guarda, pois infelizmente a história continua a mesma, onde o velho e novo normal se manifesta, através do subemprego e das desigualdades traçadas pelas classes sociais ricas para sesobrepor as mais pobres, pois para garantir a sobrevivência estas se submetem aos trabalhos mais degradantes, assim não tem oportunidade de estudar.

As escolas que no período colonial já ofertavam uma educação alicerçada aos interesses do Estado português, ainda hoje estão moldadas aos interesses do grande capital, as quais não têm uma política educacional definida e sistemática para fomentar a permanência do estudante na escola, assim é gerado os analfabetos e uma leva de trabalhadores sem formação, os quais sem alternativa de sustento aceitam trabalhos desumanizantes, que retiram a dignidade e mercantilizam a força de trabalho .

Essa realidade é marcante em diferentes espaços geográficos ou em períodos com ou sem doenças mundiais. São essas pessoas que ficam expostas e sem perspectiva de um futuro promissor para garantir sua sobrevivência, já que são desprovidas de recursos matérias e de conhecimentos científicos para se protegerem das diversas pragas que assolam a humanidade. As “amarras” se intensificam com o avanço tecnológico de trabalhadores sem formação compatível com a dinâmica do capital.

O presente quadro demonstra a tímida justiça social que vivemos no Brasil e uma gestão política antidemocrática, que desprestigia a legislação, a ciência e a tecnologia. Diante dessa situação constata-se a vulnerabilidade de trabalhadores e a ampliação da responsabilidade social das universidades, a fim de combater o fascismo, através da produção e divulgação de saberes e fazeres que sensibilizem homens e mulheres, provocando reflexões críticas e militâncias.

REFERÊNCIAS

BRASIL.**Código Florestal Brasileiro**(Leinº 12.651/12.Disponível em:<www.planalto.gov.brccivil_03leis>.Acesso em: 19 de jul. de 2020.

BRASIL.**Censo 2010**. Disponível em <https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo>. Acesso em 23 de ago. de 2020.

BRASIL. **Ministério do Meio Ambiente.** O Ministério do Meio Ambiente e o lugar do Brasil na preservação ambiental do planeta. Disponível em: <https://www.politize.com.br/ministerio-do-meio-ambiente/#:~:text=O%20Minist%C3%A9rio%20do%20Meio%20Ambiente%20e%20o%20lugar,na%20preserva%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 20 de ago. de 2020.

CAMARGO, Orson.**Desigualdade social no Brasil**. Disponível em http://brasilescola.uol.com.br/sociologia/classes-sociais.htm. Acesso em 13 setembro de2020.

CHIZZOTTI,Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CRESWELL, John W.**Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto / John W.Creswell; tradução Luciana de Oliveira da Rocha. - 2. ed. - Porto Alegre:Artmed,2007.

FIDALGO, Fernando IN: ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima e;DORIEDSON,Rodrigues.Orgs. **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2012

BELÉM. CAMARA MUNICIPAL DE BELÈM.**Lei Ordinária(Lei nº 7.768/95)**. Disponível em:<http:// wwwleismunicipais.com.br>Acesso em: 21 de jul. de 2020.

BERGUER,Peter L e LUCKMANN Tomas. **A Construção Social da Realidade**: tratado de sociologia do conhecimento .22ª Ed.Petrópolis: Vozes,2002.

LAVILLE,Christian; Dionne, Jean.**A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.Porto Alegre: Artmed,1999.

BRASIL. **Ministério Público intervém em favor de escola na ilha de Cotijuba.** Disponível em:<http:// g1.globo.com/pa/para/noticia/2013/04/ministerio-publico-intervem-em-favor-de-escola-na-ilha-de-cotijuba-pa.html> Acesso em 20 de ago. de 2020.

MARX. Karl, **O capital Parte III a produção da mais valia absoluta**(1867*)*.Disponível em:<http:// wwwlivros01.livrosgratis.com.br> Acesso em: 12 de jul. de 2020.

PARO. Vitor Henrique. **Crítica a estrutura da escola**,SP:Cortez,2011

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação:** significado, controvérsias e perspectivas.Campinas, SP: Autores Associados, 2017.

SOBREVIVÊNCIA. Dicionário Aulete Caldas. Acesso 12 de julho 2017. Disponível em<https://www.aulete.com.br> . Acesso em 18 de jul. de 2020.

WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. Wikimedia, 2017. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Congresso_Nacional_do_Brasil#:~:text=O%20Congresso%20%C3%A9%20bicameral>.Acesso em: 12 ago. 2020.

CAPÍTULO 18

A FORMAÇÃO COMO ELEMENTO CONSTITUTIVO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE NO TERRITÓRIO CAMPONÊS

Data de aceite: 01/06/2021

Ana Clara da Silva Nascimento
Especialista em Educação do Campo - UFPB

Deyse Morgana das Neves Correia
Doutora em Educação - IFPB

RESUMO: O objeto da pesquisa é a construção da identidade profissional de educadores de escolas do campo, delineado a partir da problemática de que a formação inicial deveria ser o alicerce para a construção da identidade, mais vinculada às práticas pedagógicas de sala de aula, e, se há dificuldade em construir nos educadores uma identidade com a docência, ela aumenta quando pensamos uma identidade docente a partir das especificidades do campo. À vista disso, realizamos um estudo de caso para investigar se a formação superior oferece elementos constitutivos para a identidade profissional de educadores do campo. Os sujeitos foram duas educadoras de uma escola de assentamento da reforma agrária. Como resultado de pesquisa compreendemos que existe uma dicotomia entre os saberes teóricos aprendidos nos cursos e os saberes práticos do cotidiano, assim a identidade profissional dos educadores de escolas do campo é construída com repertórios de saberes adquiridos em várias instâncias educacionais formais e informais.
PALAVRAS-CHAVE: Identidade, Formação Docente, Educação do Campo.

ABSTRACT: The research objective is the construction of the professional identity of countryside educators, outlined based on the problem that initial formation should be the foundation for the construction of identity, more linked to the pedagogical practices of the classroom, and, if there's a difficulty in building educators a teaching identity, it increases when we think of a teaching identity based on the specificities of the field. In view of this, we carried out a case study to investigate whether higher education offers constitutive elements for the professional identity of contryside educators. The subjects were two educators from a land reform school. As a result of the research, we understood that there is a dichotomy between the theoretical knowledge learned in the courses and the practical knowledge of everyday life, so the professional identity of educators in countryside schools is built with repertoires of acquired knowledge in various formal and informal educational instances.
KEYWORDS: Identity, Teacher Training, Field Education.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objeto de estudo a construção da identidade profissional de educadores de escolas do campo. Elucidamos nas linhas que seguem a partir da problemática de que a formação inicial deveria ser o alicerce para a construção da identidade profissional, mais vinculada às práticas pedagógicas de sala de aula, e, se há dificuldade em construir nos

educadores uma identidade com a profissão docente, ela aumenta quando pensamos uma identidade docente a partir das especificidade do território camponês.

A nossa hipótese é que a identidade na profissão de educador perpassa um caminho relacionado às experiências pessoais e profissionais, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades da profissão realizadas por uma internalização do perfil profissional dos educadores. À vista disso, pesquisamos se a formação superior oferece elementos constitutivos para a identidade profissional de educadores de escolas do campo.

O item que segue conceitua identidade como categoria central de nosso trabalho, especificamente, a identidade camponesa, descrevendo essa categoria construída a partir das relações sociohistóricas do espaço agrário, por meio das práticas e influências dos aspectos pessoais, sociais, culturais e cognitivas dos campos sociais. Essa abordagem conceitual está atrelada à discussão do que chamamos de identidade profissional docente, a qual se desenvolve tanto no pessoal quanto no coletivo com os educadores.

No segundo momento, discutimos sobre a contribuição da formação superior na constituição da identidade profissional docente, a partir de análise realizada com educadoras de uma escola de assentamento, em Riachão do Poço, Paraíba.

RELACIONANDO IDENTIDADE, IDENTIDADE CAMPONESA E IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

Para compreendemos sobre identidade profissional docente se faz necessário explicar o que entendemos por identidade. Firmados em Ciampa (1999), compreendemos o conceito de identidade como uma metamorfose, sendo o resultado da interseção entre a história da pessoa, seu contexto histórico e social, no sentido que ela se constrói na e pela atividade. Segundo o autor, “a identidade que se constitui no produto de um permanente processo de identificação aparece como um dado e não como um dar-se constante que expressa o movimento social” (CIAMPA, 1999, p. 68). Desta forma, podemos considerar a identidade como um fenômeno social.

As pessoas vivem no interior de diversas instituições, chamado por Pierre Bourdieu de “campos sociais”. E nessas instituições ou campos sociais, exercem graus variados de escolhas e autonomias, com inúmeros posicionamentos, em diferentes situações, de acordo com a função social que estamos exercendo (WOODWARD, 2014).

Atuar em diferentes contextos sociais faz com que as pessoas se envolvam em diferentes significados sociais. Assim, compreendemos que somos direcionados e nos direcionamos de acordo com o campo social no qual atuamos. Todas as práticas sociais são histórica, temporal e simbolicamente marcadas, já que a identidade é produzida em momentos particulares no tempo e em diferentes realidades sociais, ou melhor dizendo, como fruto de diferentes campos sociais.

> Quando afirmamos que, como ser histórico, como ser social, o homem é um horizonte de possibilidades, estamos pensando em todas as dimensões do tempo. Mesmo um fato ocorrido, que é definitivamente irrecorrível, tem desdobramentos e significados imprevisíveis, bem como transformações infindáveis. De um lado, o homem é ser-posto; de outro, é vir-a-ser. É concreto (CIAMPA, 2005, p. 207).

As mudanças sociais e transformações globais nas estruturas políticas e econômicas no mundo atual colocam em questão a identidade e as lutas pela afirmação e manutenção das identidades nacionais e étnicas. A globalização produz diferentes resultados em termos de identidade e a homogeneidade cultural promovida pelo mercado global pode levar ao distanciamento da identidade relativa à comunidade e à cultura local (WOODWARD, 2014).

A identidade e a diferença estão em uma relação de estreita dependência. Mas a forma afirmativa como expressamos a identidade tende a esconder a relação (SILVA, 2014). Quando falando "sou camponesa" parece que estamos fazendo uma referência que se esgota em si mesmo. Entretanto, essa afirmação nega outras diferentes realidades. É uma parte de uma cadeia de negações, como "não sou latifundiário". Assim, a expressão identitária oculta diversas diferenças. A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas no mundo cultural e social. Para Silva (2014), tanto a identidade como a diferença são uma relação social, sujeita a vetores de força, as relações de poder.

A partir da interação e do diálogo com o outro, os sujeitos desenvolvem a consciência sobre si mesmos, desenvolvem a percepção e constroem representações acerca de si. É necessário entender que a identidade é sempre construída a partir do passado e na relação com o outro presente em diversos campos sociais, construindo uma condição que pode ser alterada.

No tocante à identidade camponesa, esta é construída respeitando a historicidade, a tradição e os costumes dos camponeses. Essa identidade pode ser percebida como a fonte de significado e experiência de um povo, pois se entende por identidade camponesa o processo de construção de significados com base em um atributo cultural do camponês.

O que chamamos de camponês é definido (MOURA, 1986) como um cultivador que trabalha a terra, possui o domínio dela com trabalho de origem familiar. Conforme Batista (2007, p.181), a identidade camponesa é o que une o movimento camponês enquanto classe:

> O conceito de camponês busca dar identidade aos diferentes povos do campo, que se compõem de um conjunto complexo de sujeitos, como os trabalhadores sem-terra, os pequenos proprietários, os quilombolas, os extrativistas (seringueiros, mulheres quebradeiras de côco), com suas relações produtivas e sociais, culturas e representações simbólicas, que, sem perder suas especificidades, buscam construir territórios simbólicos em comum, entrecruzando as fronteiras dos diferentes territórios sociais e culturais unificados por um elemento comum: a terra.

Em outras palavras, identificamos o conceito de identidade camponesa, por compreender que os sujeitos do campo possuem características específicas e individuais,

enquanto trabalhadores sem-terra, indígenas, quilombolas, extrativistas e outros, mas que essas características específicas e individuais, responsáveis pela diversidade sociohistórica do campesinato, não é uma força anuladora da identidade mais ampla, de classe camponesa, responsável último pelo deslocamento das diferenças no assentamento, na busca cotidiana pela (re)criação do modo de vida camponês, pela conquista da terra, enquanto morada da vida (ALMEIDA, 2004).

Na compreensão do conceito de identidade profissional docente, apoiados em Marcelo (2009), podemos defini-la no que se constrói com uma interação entre a pessoa e suas experiências individuais e profissionais, na qual as mudanças da sociedade afetam e refletem nas instituições encarregadas de formar os cidadãos. Essas identidades profissionais formam uma complexa rede de histórias, conhecimentos, processos e rituais. Ela evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente.

A profissão de educador nasce como uma resposta às necessidades que foram postas pela sociedade, representando um corpo organizado de saberes, normas e valores. Garcia, Hypólito e Vieira (2005) argumentam que a identidade profissional de educadores mostra que a construção social é direcionada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os educadores realizam de si mesmos e das suas profissões, estabelecendo, consciente ou inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte, suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho e o imaginário recorrente acerca da profissão.

Existe um mecanismo de compreensão dos processos de socialização e dos fatores externos de cada campo social em que os educadores estão inseridos e organiza o processo de construção da identidade profissional dos educadores em três níveis de socialização. No primeiro nível, há a caracterização da matriz da formação do educador em sua relação com o saber; o segundo nível está caracterizado pela dinâmica de formação; e o terceiro caracteriza o campo profissional, na forma de um conjunto de ações peculiares da profissão. A construção da identidade profissional acontece durante toda a carreira (CARROLO, 1997).

A identidade profissional dos educadores de escola do campo associa-se ao sentimento e à consciência de pertencer a um grupo – o de educadores. Antes de compreender a identidade profissional dos educadores de escola do campo se faz necessário investigar se os professores possuem uma identidade com a profissão – de ser um professor, apesar de considerar que os campos sociais em que os indivíduos se relacionam e movimentam são considerados como eixo central dos processos de construção identitária.

E o caminho para começar apresentando a construção da identidade para o autoconhecimento é entender como o indivíduo se percebe. Conforme Ciampa (1999), perguntar “quem sou eu” pode definir como a representação da identidade emerge a partir da representação de um produto, para análise do próprio processo de produção.

Sendo assim, no item a seguir, aprofundamos este primeiro eixo, buscando compreender, na história de formação das docentes da escola do Assentamento de Riachão

do Poço – PB, como elas se percebem enquanto professoras, qual concepção possuem em relação ao contexto sociohistórico em que vivem para a formação de suas identidades profissionais docentes.

FORMAMOS A IDENTIDADE PROFISSIONAL NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE?

A escola lócus de nossa pesquisa faz parte das 57.609 escolas brasileiras encontradas em território camponês, como mostra o censo educacional do ano de 2018 (BRASIL, 2019).

Chamaremos de Educadora I (EI), a docente que leciona em uma turma multisseriada de terceiro, quarto e quinto ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental e a Educadora II (EII) corresponde à docente da turma multisseriada de primeiro e segundo ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental na escola do assentamento.

Caracterização	Educadora I	Educadora II
Idade	50	31
Local de Moradia	Cidade	Cidade
Estado Civil	Solteira	Casada
Vínculo com o Campo	Já morou	Convivência
Escolarização	Nível Superior	Nível Superior
Tempo de Serviço	21 anos	14 anos
Experiência Urbana	10 anos	6 anos
Experiência no Campo	11 anos	8 anos

Quadro 1- Caracterização das Educadoras

Fonte: Autoria própria (2017).

Uma semelhança entre as educadoras se dá por morarem na cidade e trabalharem no campo. Por muitas vezes não viver no campo pode acarretar alguns problemas aos educadores, como dificuldade no transporte para chegar à escola, falta de conhecimento da cultura campesina e suas especificidades. Contudo, durante nossa pesquisa não observamos essas ocorrências, pois quanto à locomoção dos educadores a Secretaria de Educação do município disponibiliza transporte e as educadoras detém conhecimento da vida no campo, pois uma é filha de camponeses e já morou no campo e outra convive constantemente com camponeses em sua família e amigos.

Ademais, as educadoras possuem escolarização em nível superior, com graduação e pós-graduação como apresentada no Quadro 2, a seguir. Esses dados apresentam um avanço na Política Pública de Educação do Campo, já que pesquisas contemporâneas

apontam um panorama na formação de educadores em que 21,5% não possuem educação superior (BRASIL, 2019). No tocante à docência, foi a primeira e única profissão das educadoras. Tiveram formação específica para sua atuação, como mostra o quadro a seguir:

Formação	Educadora I	Educadora II
Ensino Médio	Magistério	Magistério
Graduação	Pedagogia	Biologia e Pedagogia
Especialização	Educação Inclusiva	Educação de Jovens e Adultos

Quadro 2- Formação das Educadoras

Fonte: Autoria própria (2017)

A primeira pergunta feita às educadoras foi sobre o motivo que elas escolheram essa profissão. Para identificar se existe uma identidade com a profissão começamos investigando se tornou relevante suas escolhas. Descobrimos que foi por diferentes motivos, mas que ocasionavam em uma igual intenção, a geração de trabalho e renda, possibilitando satisfazer uma necessidade material imediata e ainda adquirir algum ganho simbólico.

> Quando você mora no campo, não existe uma diversidade de profissões que se podem seguir, sempre olhei para meu pai e disse que iria mudar de vida. Então, escolhi ser professora. Quando terminei os estudos fiz Magistério, só onze anos depois que fiz o curso de Pedagogia. Mas sempre quis ser professora. Eu me considero com o dom. Nasci para isso, ser professora e adoro. Quando eu fiz o curso de Pedagogia foi para ter uma estabilidade maior e ter mais conhecimento. Eu gosto de ensinar, adoro minha profissão. Adoro ser professora. Tem muita gente que diz que ensina por dinheiro, mas eu não. Eu ensino porque eu gosto. É muito bom ajudar o outro, veja eu sou professora, mas acredita que tenho um aluno que já é dentista? Médico? Advogado? Policial? E quando eles me dizem: *Professora, agradeço a Deus e à senhora por ter uma profissão hoje*. Sempre recebo mensagem na internet dizendo que se formou ou passou para uma faculdade, um concurso. Ah, cada profissão de futuro. Eu fico feliz demais, não existe coisa mais gratificante que saber que você levou aquela pessoa a conseguir aquilo, eu ensino por amor e ensino muito bem (EI, entrevista, 2017).

Ficam evidentes no início da fala da educadora os limites impostos para quem mora no campo, ao dizer que, "*quando você mora no campo, não existe uma diversidade de profissões que se podem seguir*". Ao mesmo tempo, a educadora afirma que gosta da profissão e que foi escolha dela, mas até onde vai o orgulho com a docência, considerando que na lista do que ela chama de "*profissões de futuro"* ela destaca profissões como dentista, médico, advogado e policial?

Já a EII apresenta que a docência não foi sua escolha, mas foi atraída pelo fácil acesso ao mercado do trabalho docente no campo e, pressionada por questões materiais relacionadas à sua sobrevivência e à necessidade de contribuir financeiramente para a renda familiar.

> Eu não escolhi ser professora, precisei ser para sobreviver. Na época ser professora era o que tinha disponível. Mas na medida em que fui dando aula eu fui gostando e quando percebi já era essa minha profissão e fui só aprimorando, busquei os cursos para me preparar. Só que foi tudo decepção, me preparei na sala da aula (EII, entrevista, 2017).

A educadora nos direciona no final da sua fala para uma questão muito relevante, ela afirma que procurou um curso superior para se preparar para a sala de aula, contudo não obteve êxito e afirma ter se decepcionado com a falta de práxis. O que nos leva a questionar quais os problemas com o ensino, se mesmo na formação superior os educadores relatam que existem problemas. E concordando com o que a Educadora II pontuou, Alonso (2003, p.14) argumenta que

> (...) no contato direto com o aluno que o professor redefine o seu conhecimento, conferindo-lhe um significado. Todas as suas ações se orientam no sentido de estabelecer uma relação de apoio e confiança entre ambos, em busca do desenvolvimento total do aluno – e isto não pode ser definido a partir de decisões externas sem qualquer vínculo com aquela realidade.

É no cotidiano em sala de aula e a partir da experiência, dos fatos e dos acontecimentos em sala que os educadores mudam suas formas de pensar os conteúdos e aprendem como se posicionar em sala de aula. No ponto de vista de Tardif (2007, p. 234), não importa qual seja a atividade profissional, mas é imprescindível levar em consideração os pontos de vista dos práticos, pois são eles realmente os pólos ativos do trabalho dos profissionais e é a partir e através de suas próprias experiências que eles constroem saberes, assimilam conhecimentos e desenvolvem práticas.

Mesmo tendo uma formação toda voltada para a atuação docente e ter concluído além do Magistério dois cursos superiores de Licenciatura, sendo um em Biologia e outro em Pedagogia, a EII afirma ter aproveitado pouco de sua formação na sua prática docente. Isto confronta a função das instituições de formação, que ocupam um lugar central na produção e reprodução do corpo de saberes e do sistema de normas da profissão docente, desempenhando um papel crucial na elaboração dos conhecimentos pedagógicos e de uma ideologia comum. Contudo, quando perguntamos o quanto à formação ajudou a EII em suas práticas na sala de aula, ela responde que a influência foi pouca.

> Sinceramente? Muito pouco, não que eu nasci sabendo ser professora, mas foi na prática que fui aprendendo. Quando estava fazendo o curso de Pedagogia, me decepcionei. Achei que no curso sairia sabendo ensinar as crianças, mas nada disso era tanta teoria, eu já estava na sala de aula e vivia brigando com os professores que a prática era completamente outra. Mas

> me ajudou para ter uma base apesar de tudo. Participo sempre de cursos de extensão. Participo do PNAIC, mesmo chegando ao final do ano acho que ele colabora com minha aula, além disso, aprendi a ser professora com a experiência de outras professoras, conversando sobre a escola, sobre o que deu certo na sala de aula (EII, entrevista, 2017).

A fala da Educadora II nos coloca diante de duas palavras-chave: teoria e prática. Cunha (2007) afirma que teoria significa "conhecimento especulativo, meramente racional" e a prática, por sua vez, se refere ao "uso, experiência, exercício". Assim, surgem as questões: até que ponto a prática e a teoria são dicotômicas? Será que a prática na escola que a educadora se refere não tem teoria? E a teoria da universidade não é baseada nas práticas?

Faz-se necessário discutir a teoria e prática numa perspectiva que supere a sua unilateralidade, que conforme o pensamento marxista é denominada como práxis. Konder (1992, p. 115) detalha melhor a práxis como sendo uma ação reflexiva e uma teoria que, por sua vez, remete à ação:

> a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa de reflexão, do autoquestionamento, da teoria; é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática.

A práxis é uma forma de compreender a relação teoria e prática numa concepção dialética. Referenciando Gamboa (2007), compreendemos que para ter a inter-relação dialética é preciso ter a unidade dos termos, ou seja, a existência de uma depende da relação mútua entre elas. Por isso, cabe a reflexão que para a existência de uma teoria, como as do curso de formação inicial da EII, foi preciso ter uma relação com a prática e, respectivamente, com a teoria acontece na mesma perspectiva. Outra característica na relação dialética é a necessidade de se circunscrever a relação teoria e prática em contextos interpretativos mais amplos, ou seja, elas precisam ser entendidas juntas, como uma unidade, não separadas ou isoladas (GAMBOA, 2007).

A formação do educador se configura em um processo tão abrangente que, como a aprendizagem da vida, nunca está concluída. A formação inicial não significa o final da carreira docente, mas o início, como o nome já caracteriza, é uma primeira etapa. Frente às mudanças históricas e sociais que acontecem na sala de aula e os educadores precisam se manter atualizados, ter um currículo mais vasto e uma formação mais sólida, os educadores, muitas vezes, são obrigados a ter e fazer formações pela necessidade do emprego ou para se manterem atualizados, colecionam cursos e mais cursos, sem realizar uma sensibilização ou reflexão sobre suas práticas, instituindo a sua formação assim como a profissão docente como mais um peso a ser carregado e não como elemento central de uma práxis para um processo de aprendizagem ao longo da vida.

Casos como o da EII acontecem por reconhecer que a formação docente não é conclusiva, no sentido de sempre se construir. Como Freire (1996, p.55) constatou: "Na verdade o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento." Partindo da concepção que o ser humano é inacabado, entendemos a formação docente em constante construção. "Este é um saber fundante da nossa prática educativa, da formação docente, o da nossa inconclusão assumida" (FREIRE, 1996, p. 65).

Outra característica que vale destaque na fala da EII ao ser abordada sobre esse assunto é quando ela afirma, que *"aprendi a ser professora com a experiência de outras professoras, conversando sobre a escola, sobre o que deu certo na sala de aula"*. A troca de experiência com os pares é algo primordial na construção da identidade dos educadores.

Em relação à formação superior da EI, esta contou que já ensinava há 11 anos em sala de aula e resolveu fazer o curso superior para ter uma estabilização, já que só tinha o Magistério e o curso teve contribuições em sua prática.

> Ajudou. Eu já ensinava, mas foi no curso de Pedagogia que melhorei em muitas coisas, os professores falam muitas metodologias. Principalmente, a fazer plano de aula, organizar uma sequência didática, essas questões assim, amplas, que me ajudam a ensinar. Mas aprender mesmo, fui aprender dando aula. Quando cheguei a uma sala multisseriada fui aprendendo a ser professora (EI, entrevista, 2017).

O ponto de vista da Educadora I diz a respeito à aprendizagem ao longo da vida. Tardif (2007, p. 255-8) caracterizou o saber prático dos educadores como os saberes profissionais, conhecimentos construídos na prática e são conhecimentos de trabalho e no trabalho. Desta forma, são "um conjunto de saberes utilizados realmente pelos professores em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas englobando conhecimento conceitual, *atitudinal*, competência e habilidade. Os saberes profissionais têm relação com as experiências de vida pessoal e de trabalho, formando um aprendizado ao longo da vida.

Apesar de ser inegável que a formação inicial possibilitou a aquisição de saberes pedagógicos e científicos, como apontou a EI ao dizer que aprendeu a fazer um planejamento e organizar um plano de aula no curso, concordamos com Tardif (2007) que diz que os saberes desenvolvidos nas práticas em sala de aula tornam-se experiência e instrutor da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é para o professor, a condição para aquisição e produção de seu próprio saber profissional. Desse modo, o ensino realizado pelo educador é visto como aprendizagem para ele, posteriormente.

Diante dos relatos das educadoras, podemos delinear umas questões para melhor compreensão, tais como: nas instituições de formação, os professores adquirem os saberes de cunho científico e pedagógico; a realidade na sala de aula está distante dos ensinamentos realizados no curso de formação; os educadores consolidam seus saberes com base na experiência da sala de aula; os momentos que deveriam ter um grande envolvimento com a realidade da sala de aula, os estágios supervisionados e outros componentes curriculares

que possibilitam aos estudantes uma aproximação com a prática estão desvinculados de uma reflexão sobre o campo social das escolas. A partir dos depoimentos das educadoras, constatamos que a formação inicial não foi condizente com a prática pedagógica e, por isso, não foi suficiente para a formação delas.

Com isso, Tardif (2007) afirma que o saber-fazer é lapidado pelo educador segundo sua personalidade, o contexto escolar, seus pares e alunos. Ele transforma os conhecimentos adquiridos em um saber-fazer bastante diversificado e de natureza diferente na sala de aula. Apoiados nas observações da sala de aula, apresentamos no quadro a seguir os elementos que contribuem para o saber-fazer das educadoras.

SABER-FAZER	SIM		POUCO		NÃO	
	E1	E2	E1	E2	E1	E2
Personalidade	X	X				
Contexto Escolar			X			X
Seus Pares				X	X	
Alunos					X	X

Quadro 3- Elementos Construtores do Saber-Fazer Educacional

Fonte: Autoria própria (2017)

É notório que durante os anos ensinando, os educadores se mobilizam na busca de outras fontes para corroborar na sua formação e assim, consequentemente, constroem as suas identidades profissionais como educadores, incorporando às suas práticas docentes, os elementos do saber-fazer e frutos de experiências profissionais individuais e coletivas de outros educadores, a apropriação do contexto escolar, os seus educandos e a sua própria personalidade.

> As coisas que passei vão me ajudando na sala de aula no sentido que vou aprendendo. Se eu faço algo que não tem um bom resultado, já não faço mais. O que eu aprendi quando era aluna também tem uma grande influência. Pois desde pequeno vivemos em escola, na faculdade também e vamos aprendendo como é que se comporta em uma sala de aula. Além do meu exemplo de vida que ajuda muito, já faz cinco anos que estou na escola, todos os pais me conhecem (EII, entrevista, 2017).

Mesmo falando que o Ensino Superior não ajudou muito no seu fazer docente, a Educadora II constata que aprendeu com o modo dos seus professores ensinarem, no sentido de entender por meio deles a postura que um docente deve ter na sala de aula. Para Tardif (2007, p. 288) “a formação inicial visa a habituar os alunos – os futuros professores – à prática profissional dos professores de profissão e a fazer deles práticos ‘reflexivos’”.

Além disso, a Educadora II destaca também que vem aprendendo a ser professora desde o início de sua jornada escolar, quando ainda na educação básica passou por

vários docentes e a influência com a escola e as famílias. Como apresenta Tardif (2007, p.79), na docência existem vários elementos que constroem a identidade profissional dos educadores:

> exige uma socialização na profissão e uma vivência profissional através das quais a identidade profissional vai sendo pouco a pouco construída e experimentada, e onde entram em jogo elementos emocionais, de relação e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como professor e assuma assim, subjetiva e objetivamente, o fato de realizar uma carreira no ensino.

Um desses elementos contribuintes para a construção da identidade docente se diz a respeito da experiência com os pares. As educadoras afirmam que sua escolha de profissão sofreu influências dos seus tempos de escola, já que diferente de outras profissões, na docência, os educadores começam a formar sua identidade ainda enquanto estudam, pois se costuma internalizar e sofrer uma influência na construção identitária.

> Me inspiro muito em uma professora da segunda série, Jandira Ferreira Constância chegava e olhava para ela pensando que quando crescer seria professora igual a ela. Já queria ser professora desde pequena. Minhas brincadeiras de escolinha eu sempre era a professora e me inspirava à maneira que aquela minha professora da segunda série tratava as pessoas, ela escutava, dava conselhos e ajudava (EI, entrevista, 2017).

> Quando comecei a ensinar fui sem saber o que para fazer, mas sempre lembrei e tenho comigo até hoje uma inspiração, a influência de uma professora. Ela me ensinou na quarta série, eu nem sabia ler, nem as quatro operações, mas com ela aprendi tudo. Ela sempre foi muito atenciosa e carinhosa comigo que ficou sendo minha inspiração e com o desejo de ajudar a alguém como ela me ajudou (EII, entrevista, 2017).

Compreendemos que o processo de construção da identidade profissional de educadores das escolas do campo acontece por meio de várias influências, a construção começa ainda quando os educadores são estudantes, desde a escola básica, até quando ingressam no Ensino Superior. A profissão docente é uma atividade em que os educadores têm uma concepção de como atuar ao longo de sua vida, antes mesmo se ser educador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos o processo de construção da identidade profissional de educadores da escola do campo, de forma que sabemos que a identidade não é fixa, e sim, construída e transformada a partir do perfil profissional que os educadores detêm, essa possibilidade de mudança é de grande importância por reconhecer que ela pode e vai sendo construída no decorrer de sua carreira.

As observações e os depoimentos das educadoras possibilitaram um novo olhar sobre a construção da identidade profissional dos educadores das escolas do campo. Na ineficácia da formação, os educadores procuram outros elementos para instituir as suas

práticas, como cursos de formações complementares, os seus pares, os conhecimentos das práticas que deram certo na escola, os estudantes e até características do contexto social em que a escola é inserida.

Na sala de aula, as educadoras estão voltadas a atender os desafios e enfrentamentos da profissão de educador no cotidiano escolar da contemporaneidade. Portanto, a sua identidade é construída como repertórios de saberes adquiridos em várias instâncias educacionais formais e informais, seja na formação profissional nos cursos de Magistério, Graduação e Especialização, ou dos saberes disciplinares e curriculares adquiridos a partir dos saberes experimentais e práticos da docência, os quais foram construídos e reconstruídos ao longo da carreira profissional. Tais saberes visavam enfrentar, solucionar e concretizar as diversas tarefas cotidianas, tanto na sala de aula quanto na escola.

A respeito da formação dos educadores em instituições de Ensino Superior, identificamos que nelas conseguiram adquirir o conhecimento técnico dos aparatos pedagógicos, como planejamento de aula, por exemplo. Uma vez que as duas educadoras já lecionavam antes de realizarem seus cursos, contudo apontam que existia neles um distanciamento da prática. Mesmo possuindo cursos de licenciaturas, as educadoras também procuraram capacitação em cursos de especialização e extensão sobre o contexto escolar. Além de procurar em outros educadores uma inspiração para a prática docente.

Assim, relatamos a partir de nossa pesquisa a necessidade de uma abertura da universidade para a vida prática de suas teorias e o dever de todos de buscarem esteirar os laços, promovendo a formação para uma educação que defenda os anseios e os interesses da classe trabalhadora.

Identificamos pelas motivações das educadoras que elas possuem identidade com a profissão docente, mas que precisam de uma formação continuada para compreender os aspectos da política de Educação do Campo, além de mais apoios pedagógicos. Entendemos que as questões sobre a Educação do Campo precisam sair dos livros e muros da universidade para chegar nos educadores das escolas do campo. O debate da Educação do Campo precisa ser avançado também dentro das universidades, faz-se necessário que os cursos de licenciatura conheçam os princípios da política e que seja uma questão de parceria, gerando um vínculo das escolas com a universidade.

Precisamos ter uma postura efetiva de um profissional que se preocupa verdadeiramente com o aprendizado, que deve exercer o papel de um mediador entre a sociedade e a particularidade do educando. Devemos despertar no outro, e principalmente nos educadores de escolas do campo a consciência de que ele não está pronto, aguçando nele o desejo de se completar, capacitá-lo ao exercício de uma consciência crítica de si mesmo, do outro e do mundo, como dizia Paulo Freire.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. Classe Camponesa e *Habitus* Específico: Identidade e Distinção no Campo. **Avepalavra**. Alto Araguaia, p. 22-63, n. 5, 2004.

ALONSO, M. A Supervisão e o Desenvolvimento Profissional do Professor. In: FERREIRA, N. (org). **Supervisão Educacional para uma Escola de Qualidade**. São Paulo: Cortez, 2003.

BATISTA, M. Movimentos Sociais e Educação Popular do Campo: Reconstituindo Território e a Identidade Camponesa. In: JEZINE, E. **Educação e Movimentos Sociais**. Campinas: Alínea, 2007.

BRASIL. INEP. **Notas Estatísticas**: Censo Escolar 2018. Brasília. 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf Acesso em: 08 set. 2019.

CARROLO, C. Formação e Identidade Profissional dos Professores. In: ESTRELA, M. (org).**Viver e Construir a Profissão Docente**. Porto: Porto, 1997.

CIAMPA, A. Identidade. In: LANE e CODO (org.) **Psicologia Social**: O Homem em Movimento. Tatuapé: Brasiliense, 1999.

_____. **A Estória do Severino e a História da Severina**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

CUNHA, A. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAMBOA, S. Teoria e Prática: uma Relação Contraditória. In: **Epistemologia da Educação Física**: as Inter-relações Necessárias. Maceió: EDUFAL, 2007.

GARCIA, M.; HYPOLITO, A.; VIEIRA, J. As Identidades Docentes como Fabricação da Docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005.

KONDER, L. **O Futuro da Filosofia da Práxis**: o Pensamento de Marx no Século XXI. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

MARCELO, C. A Identidade Docente: Constantes e Desafios. **Form. Doc**., Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009.

MOURA, M. **Camponeses**. São Paulo: Ática, 1986.

SILVA, T. **Identidade e Diferença**: a Perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2007.

WOODWARD, K. Identidade e Diferença: uma Introdução Teórica e Conceitual. In: SILVA; T. **Identidade e Diferença**: a Perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2014.

CAPÍTULO 19

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Data de aceite: 01/06/2021
Data de submissão: 12/03/2021

Jeane Melriele Rodrigues Ferreira
Universidade federal do Acre – UFAC
Rio Branco, Acre
http://lattes.cnpq.br/9671049132007285

Giane Lucélia Grotti
Universidade Federal do Acre
Rio Branco, Acre
http://lattes.cnpq.br/7304681363616095

RESUMO: O presente Artigo é parte do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, para a graduação em Pedagogia, cujo objetivo foi de analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas por professoras de Educação Infantil em escolas municipais de Rio Branco - AC, identificando a natureza dessas práticas e suas implicações para o desenvolvimento da criança. A análise mostrou-se como uma tarefa importante, ao considerar as diversas configurações que permeiam essa atividade, como os fatores formativos, socioculturais, políticos, econômicos e o entendimento de que a subjetividade das professoras imprime características pessoais em suas práticas. Concluiu-se que existem dicotomias entre as práticas pedagógica das professoras, consubstanciada por um "aparente" conhecimento dos documentos de normatização da Educação Infantil num movimento cultural de repetição.

PALAVRAS-CHAVE: Professora de Educação Infantil, Prática, Prática Pedagógica.

THE PEDAGOGICAL PRATICE OF CHILD EDUCATION TEACHER

ABSTRACT: This Article is part of the Course Conclusion Work - TCC, for the undergraduate course in Pedagogy, whose objective was to analyze the pedagogical practices developed by Early Childhood teachers in municipal schools in Rio Branco - AC, identifying the nature of these practices and implications for child development. The analysis proved to be an important task, considering the various configurations that permeate this activity, such as the formative, socio-cultural, political, economic factors and the understanding that the subjectivity of the teachers imprints personal characteristics in their practices. It was concluded that there are dichotomies between the pedagogical practices of the teachers, substantiated by an "apparent" knowledge of the normative documents of Early Childhood Education in a repetitive cultural movement.

KEYWORDS: Child Education Teacher, Practice, Pedagogical Practice.

INTRODUÇÃO

Falar em prática pedagógica do professor se constitui numa atividade complexa, pois cada profissional possui características pessoais próprias que interferem na construção de sua prática. Elas são constituídas de singularidades construídas num conjunto de situações

experienciais, profissionais, sociais e políticas, todavia, são executadas em instituição social específica, que faz parte de um sistema educacional e em decorrência é regulada por normas, o que permite estudos que visem acessá-las com o objetivo de verificar como elas se desenvolvem no interior da sala de aula e em que modelos elas se sustentam.

Corroborando, nesse sentido, Costa (2013, p.13, *apud* Kramer, 2006) afirma que:

> debater sobre prática não é tarefa simples, a prática pedagógica é contraditória e está sempre em movimento, pois muitos professores da Educação Infantil subestimam a capacidade da criança pensar e se desenvolver plenamente, tendo uma visão fragmentada do conhecimento e desenvolvendo uma prática repetitiva, centrada na memorização de conteúdos, que tem como sustentação os modelos tradicionais de ensino.

Requerendo ultrapassar os conceitos pré-concebidos, sobretudo, exige-se a compreensão de que os sujeitos e suas práticas estão em constantes movimentos – mediados tanto por suas relações sociais, quanto por fatores externos superiores – e, por isso, passíveis de mudanças e reflexões.

Mediante as constatações apresentadas é que emergiu a necessidade de investigar tal **problemática**: considerando a natureza, como se caracterizam as práticas pedagógicas desenvolvidas por professoras em escolas de Educação Infantil, situadas no município de Rio Branco – Acre?

A partir dessa questão, foi possível a construção do **objetivo geral** do estudo: analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas por professoras de Educação Infantil em escolas municipais de Rio Branco, identificando a natureza dessas práticas e suas implicações para o desenvolvimento da criança.

Para alcançar o objetivo foi necessário lançar mão dos estudos de Campos, Fullgraf e Wiggers (2006); Kulhmann (2004), dos quais trouxeram o caminho histórico do atendimento institucional às crianças, a precarização desse atendimento e das práticas direcionada ao público infantil. Para as discussões em torno dos conceitos de prática e prática pedagógica, Franco (2016), Nascimento (2011), Costa (2013), além de Documentos oficiais como: a Política Nacional de Educação Infantil-PNEI/94, Referencial Nacional para a Educação Infantil-RCNEI/98, e a Proposta Pedagógica para as escolas de Educação Infantil do município de Rio Branco-PPEI/2012.

METODOLOGIA

Este estudo utilizou-se da abordagem metodológica de natureza qualitativa. Prodanov e Freitas (2013, p. 70) explicitam que nessa abordagem:

> a pesquisa tem o ambiente como fonte direta dos dados. O pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, necessitando de um trabalho mais intensivo de campo. Nesse caso, as

> questões são estudadas no ambiente em que elas se apresentam sem qualquer manipulação intencional do pesquisador.

De acordo com Alves (2003, p. 56) o método qualitativo proporciona ao pesquisador colher as informações e trabalhá-las separadamente, permitindo construir um quadro teórico geral e extrair o verdadeiro significado da situação ou fenômeno.

No que concerne aos objetivos propostos, esta pesquisa é do tipo *descritiva*, a qual expõe as características de uma determinada população e estabelece relação entre os fenômenos. Da mesma maneira reconhecemos ser também do tipo exploratória, o que permite evidenciar o problema em questão por meio de revisão bibliográfica e da pesquisa de campo, (ALVES, 2003, p. 52).

Para delineamento técnico, isto é, a maneira pelo qual a pesquisa foi se desenvolvendo, foram utilizados de levantamento bibliográfico, livros, teses, dissertações, pesquisas publicadas com o mesmo objeto em estudo, os quais serviram para compreender o desenvolvimento do atendimento institucionalizado às crianças pequenas e como eram esses atendimentos, assim como, auxiliou na descrição de como eram as práticas das professoras nesse tipo de atendimento. Também, nos Documentos oficias que normatizam o atendimento na Educação Infantil, podendo ser averiguado como estes descrevem a crianças, a infância e a prática pedagógica de professores de Educação Infantil. Bem como se utilizou de coleta de materiais no campo da pesquisa, tais como a rotina do professor, o planejamento das aulas e observação das atividades realizadas com alunos. O que permitiu analisar a prática desenvolvida pelas professoras, *in lócus*, proporcionando contemplar o objetivo geral desse estudo.

Para a coleta desses dados foi utilizado, como instrumento, um questionário semiestruturado. A observação sistemática da prática desenvolvida, os registros foram realizados no diário de campo, observando o que sugere Prodanov e Freitas (2013, p. 104) que “na observação sistemática, o pesquisador, antes da coleta de dados, elabora um plano específico para a organização e o registro das informações”.

REFERENCIAL TEÓRICO

Educação da criança pequena: breve relato

O trabalho intitulado “A expansão da Educação Infantil e processos de Exclusão” desenvolvido por Rosemberg (1999) apresenta alguns pontos esclarecedores para o descaso que a Educação Infantil suportou durante tanto tempo no Brasil. Essa pesquisadora estudou o processo de exclusão de crianças negras e pobres da política de expansão da Educação Infantil dos anos de 1980, evidenciando dois processos discriminatórios: primeiro, a existência de um número considerável de crianças negras e pobres retidas na pré-escola e não avançando para o Ensino Fundamental. Estes fatores demonstram o preconceito e a discriminação presentes na dinâmica social principalmente no que diz

respeito à educação; segundo, por uma hierarquia de gênero: no caso do professorado, tanto na creche quanto na pré-escola é eminentemente feminino, isso devido estar ligado a "produção humana", – isto é, ligados à segunda ordem no nível de importância para o funcionamento da sociedade – enquanto as outras etapas e nível de ensino estão ligados a "produção da vida" – ligados ao trabalho e a administração das coisas, ou seja, de primeira importância para a manutenção da sociedade – e de riquezas (p.11);

Outra questão é quando esta autora fala na conclusão de seu trabalho em "desqualificação da Educação Infantil" (ROSEMBERG, 1999, p. 32), evidenciada pela desorganização do sistema público de ensino, que aparecem mediante as ações administrativas ou pelo comportamento das professoras através da burocracia escolar; também quando fala que a pré-escola é um lugar de "espera", local em que as professoras ficam períodos de gestação, aguardando o nascimento de seus filhos; também o lugar onde as professoras que estão prestes a se aposentar ficam aguardando esse tempo chegar, assim, Silva (1991, *apud* ROSEMBERG, 1999, p. 32) diz que do ponto de vista das professoras, a pré-escola é lugar de "passagem". Assim como, quando as professoras não se sentem preparadas para o enfrentamento de crianças mais críticas e questionadoras a pré-escola é uma estratégia enquanto não adquirem experiência.

Dentre esses apontamentos, destaca-se o próprio movimento histórico de constituição da Educação Infantil como uma política pública, como direito da criança em receber uma educação peculiar para ela, de ser pensada e gestada de acordo com a especificidade das crianças pequenas. A inquietação aqui, não se faz por um modelo padrão de práticas das professoras nessa etapa educacional, nem defendendo uma normatização rígida que imobilize a criatividade das professoras e que limite o seu agir, mas, sobretudo, num entendimento unívoco, sobre a especificidade da Educação Infantil, que são traduzidas nas práticas pedagógicas dessas professoras.

Esse avanço acerca do atendimento educacional brasileiro às crianças pequenas e a pedagogia preparada para atender suas especificidades foram acompanhadas pelo desenvolvimento histórico de como a sociedade estava enxergando a criança e suas necessidades. Na medida em que se tem a preocupação pela infância da criança, começam a pensar lugares na sociedade para ela.

Ao longo do percurso histórico do atendimento no Brasil à criança pobre abandonada se deu em diferentes maneiras, como: a "Casa dos Expostos" ou a "Roda" (1870) e a "Escola de Aprendizes marinheiros" (1873) para crianças a partir dos 12 anos, seguindo das medidas "Medico Higienista", a educação nesse período se caracteriza pelos programas de assistência e saúde. (CORRÊA, 2006, *on-line*). O atendimento a crianças menores de 7 sete anos, de forma institucionalizada, ocorriam nas últimas décadas do séc. XIX, com diferentes propostas, como: o pré-escolar pelo setor privado, voltado para elite, de orientação froebeliana, no Rio de janeiro (1875); os jardins de infância, no setor público, anexo à escola normal Caetano de Campos (1896); escolas maternais como a da

Companhia de Tecidos Allianç; e creche da Companhia de Fiação de Tecidos Corcovado (1899) (KUHLMANN, 2004), mesmo assim, no que se refere ao direito, a Educação Infantil, este se deu por um longo processo de segmentos e retrocessos.

Somente a partir do século XX com as mudanças nas formas de conceber a criança brasileira, buscaram-se ações para atender as crianças das classes populares, isto é, atendimento as crianças das famílias cujas mães estavam no mercado de trabalho. Algumas diretrizes são traçadas – sobre a educação e a assistência – dentre elas, as leis trabalhistas de 1923 e de 1932. Nesse ínterim, surge o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, em defesa da escola pública e de qualidade. Alguns órgãos e departamentos se envolvem em discussões sobre como atender as crianças dentre eles destacam-se o Departamento da Criança no Brasil (1919), a Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância Brasileira (1934) e o Departamento Nacional da Criança (1942), (CORRÊA, 2006). Vários foram os congressos, seminários e manifestações realizadas em prol da criança e da infância brasileira.

O aumento dos debates, congressos e similares, na ocasião, ainda não foi suficiente para garantir qualidade no atendimento às crianças. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB – Lei 4024 de 1961 surge com uma proposta do Estado de apenas dar condições às empresas privadas de criarem instituições que viessem a cuidar das crianças e o trabalho era voluntário, de pessoas da própria comunidade, sem nenhuma preparação profissional ou especialização para essa função. Tinha também uma abertura para as congregações religiosas atuarem, conforme atesta Corrêa (2006). Elas exerciam forte influência no funcionamento das instituições. Pode-se dizer que foi um período marcado pela ausência do Estado, barateamento da atenção à criança, resumida numa estrutura desorganizada de assistência, baseada na separação entre crianças ricas de pobres e na educação como benesse para essas últimas.

Conforme explicita Rosemberg (1999, p. 15) o modelo de educação pré-escolar que se tinha no início da década de 1970, desejado pelos técnicos das secretarias e pela administração educacional, discordava do modelo de creche que era destinado aos pobres e se aproximava das recomendações da XXVI Conferência Internacional da Instrução Pública da Organização das Nações Unidas para a educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, de 1961, na qual era enfatizado o "caráter essencialmente educativo da pré-escola", ou seja: um atendimento que fosse de acordo com a idade da criança.

O Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF invade o campo que até então era prioridade da UNESCO e passa por meio de estudos, publicações, seminários e conferências internacionais a divulgar suas propostas para a infância e a juventude, destacando-se a Conferência de Santiago do Chile (1965), na qual recomendava que os planos de desenvolvimento englobassem as necessidades globais da infância, sendo as propostas que iriam dar base para as novas propostas de pré-escola no Brasil. O Departamento Nacional da Criança, representou o Brasil nessa Conferência e trouxe ideias

que guiaram o Plano de Assistência ao Pré-escolar apresentado em 1968 no Congresso Internacional de Educação Pré-escolar, no Rio de Janeiro. (ROSEMBERG, 1999).

As metas e propostas estipuladas pelos Planos e programas eram de caráter assistencialista e emergencial de baixo custo, porém com o tempo foi perdendo esse pressuposto e ganhando intensidade e teorização, dessa maneira, foi adquirindo um "ideal a ser perseguido, um modelo a ser imitado". (ROSEMBERG, p. 16). O MEC propôs através do Conselho Federal de Educação – CFE, ainda nos anos de 1970, um dos primeiros sinais de início do modelo de educação pré-escolar de massa (ROSEMBERG, 1999). Uma série de pareceres foi emitida para preencher as lacunas deixadas pela lei 5.629/71 – de Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus – onde ficou aparente o modelo de educação compensatória.

O atendimento às crianças pequenas era delegado a diferentes setores governamentais, como ONGs, órgãos do Bem-estar Social e geralmente se admitia professores leigos, como afirma Campos e Fulgraf (2006, p. 100):

> As pré-escolas, geralmente atendendo crianças de quatro a seis anos de idade em meio período diário, sempre estiveram ligadas aos sistemas de ensino, funcionando seja em classes anexas a escolas primárias, seja em unidades próprias de Educação Infantil. Nessas escolas, exigia-se normalmente que as professoras fossem formadas no curso de magistério em nível secundário, já existindo, em alguns sistemas, percentuais significativos de professoras formadas em nível superior. Em algumas regiões, subsistiram atendimentos de caráter emergencial, geralmente sob a forma de convênios, que admitiam educadoras leigas.

Os anos de 1970 foram marcados por preocupações de cunho preparatório, de produtividade, nesse cenário as preocupações com a educação são voltadas ao ensino de 1º e 2º grau (hoje Ensino Fundamental e Ensino Médio) e ao ensino superior. A Educação Infantil não recebeu atenção das políticas públicas, a que merecia.

As medidas tomadas até o momento "cristalizaram" os modelos políticos do início dos anos de 1980, ou seja:

> Um modelo de baixo custo, apoiado numa concepção das habilidades naturais da mulher para o exercício da função de Educação Infantil, impregnou o imaginário e as práticas sociais, generalizando-se como o modelo possível e adequado de Educação Infantil para o Brasil. (ROSEMBERG, 1999, p. 19)

A expansão com baixo investimento e, ainda, modelos institucionais duais, para creche e pré-escola, públicas, privada ou conveniada tendem a ter seu oferecimento de forma desigual. Visto isso, a Educação Infantil no decorrer de sua implementação traçou constantes impedimentos de ser compreendida como essencial na sociedade, não só pelo viés do exercício da cidadania, mas pela própria formação integral da criança.

O Ministério da Educação e do Desporto elabora em 1998 o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI, que reconhece a criança como possuidora de

uma singularidade própria e no processo de construção do conhecimento, utilizam as mais diferentes linguagens e ideias para criarem hipóteses sobre o que querem solucionar. E por meio das brincadeiras apontam respostas para seus anseios e as ações devem ser entrelaçadas pelo cuidar e o educar. (BRASIL, 1998). Dessa forma, o lúdico é valorizado como prática orientadora na educação da criança.

A professora da Educação Infantil deve compreender a importância dessa etapa educacional para a formação cidadã da criança, devendo compreender que sua prática pedagógica necessita ser voltada para o desenvolvimento pleno do aluno. Daí o porquê das características que são peculiares à Educação Infantil necessitarem ser bem compreendidas por esse profissional. É desejável que um professor dessa etapa compreenda que suas práticas pedagógicas colaboram e desempenham um papel fundamental na formação cognitiva e social do homem (NASCIMENTO, 2011).

Sendo assim, as mudanças desencadeadas pelas reformas do final do séc. XX e início do séc. XXI não se deram de forma linear. "É um período de ajustes e adaptações, que ainda enfrenta grandes dificuldades para obter as desejadas melhorias de qualidade". (CAMPOS; FULLGRAFE; WIGGERS. 2006, p. 91).

A preocupação com a qualidade da Educação Infantil tem como premissa a formação de professores, isto é, a qualificação de profissionais para atuarem nessa área. Assim de acordo com Pllaco, Lima e Teixeira (1998, *apud* SILVA; PEIXOTO, 2015, p. 82), o Curso de Pedagogia se torna lócus privilegiado para o preparo de docentes que possam compreender, analisar, respeitar, diagnosticar, implementar e "redefinir a prática pedagógica, enquanto atividade criadora e comprometida, que possa levar o ser humano a realizar suas potencialidades e atingir a plenitude de sua cidadania".

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A discussão acerca da Pedagogia da Educação Infantil, no qual encontrou consensos da especificidade da Educação Infantil, que é permeada pelas dimensões do **cuidar** e do **educar**, surgindo o questionamento sobre qual Pedagogia é mais adequada para articular estas duas categorias? Sendo possível sim, articular várias Pedagogias intencionais que busquem o pleno desenvolvimento da criança – enquanto criança – respeitando a infância presente nessa fase da vida.

Bem como, apresentou divergências em relação a proposta pedagógica, compreendendo-a como "anti-escolar" – termo cunhado por Arce (2004, *apud* Gonçalves, 2015, p. 54) – e que na Educação Infantil devesse proporcionar um ensino escolarizante. Neste último ponto reside a tensão entre os documentos oficias de normatização da Educação Infantil, os pais das crianças, as professoras que trabalham nesse seguimento, pois se a norma diz que a primeira etapa da Educação Básica não deve ser uma preparação para as etapas seguintes, os pais não compreendem tal aferição, exigindo resultados

alfabetizadores e as professoras nesse ínterim, vão formulando suas práticas a fim de no final do ano poderem apresentar para os responsáveis pelas crianças resultados positivos. De acordo com suas falas, os pais sempre questionam sobre os resultados e o porquê seu filho não avançou suficientemente.

Assim, qual o perfil das professoras de Educação Infantil do município de Rio Branco? Que tipo de práticas são desenvolvidas pelas professoras nestas instituições? Foi possível enxergar as orientações dos documentos oficias nestas práticas? No planejamento das professoras e no desenvolvimento de sua rotina contemplavam os aspectos do educar e do cuidar, com foco no brincar? Era proporcionados momentos de interação ou estabelecimento de um relacionamento interpessoal entre as professoras e as crianças, era valorizado? Pode-se afirmar, com base em Franco (2016), que os professores têm dificuldades em atribuir o sentido de prática pedagógica, isto é, o movimento da reflexão crítica e o da consciência das intencionalidades empregadas às suas práticas, na maioria das vezes, as compreendem como um roteiro, um método de desenvolvimento da aula.

Nesse sentido, algumas constatações foram evidenciadas: algumas práticas se mostraram inovadoras e embasadas por uma constante intencionalidade direcionada à criança, que partiu de uma individualidade, para a coletividade, isto é, uma simples ação de uma professora influenciou a prática de todas as professoras da escola, de forma positiva, em outros momentos, pode ser observado uma interação entre professora e criança de forma que objetivasse o desenvolvimento da criança, buscando a superação de uma possível timidez ou um problema de relacionamento, até mesmo pelo simples fato de conversar e brincar com as crianças.

Por isso, se torna imprescindível que esses profissionais que trabalham diretamente com crianças pequenas, conheçam as especificidades de seu trabalho, se apropriando dos aspectos legais e teóricos que devem permear sua prática e suas atitudes. Sendo possível inferir que por mais que as professoras participantes da pesquisa dizem que sua prática está baseada nos documentos oficias de normatização é evidente que a própria rotina de planejamento e encontros, entre professores, proporcionam um “aparente” conhecimento dos documentos de forma consubstanciada. O que acaba estabelecendo um movimento da cultura da repetição.

Referente a isso, que poderia resolver ou amenizar tais situações, pode ser encontrada nas formações continuadas de professores, no entanto, em diálogo com a professora Kia, estes encontros não trazem nada de novo, são repetitivos e cansativos, servindo apenas para tomar seu tempo. A alternativa para isso está na formação/inovação do formador. Mas isso são hipóteses e merecem mais estudos e aprofundamento na área.

A prática do abandono também pode ser evidenciada entre as práticas das professoras, não somente, nessa última etapa da pesquisa, mas em outros momentos também. Ela se estabelece devido a dinâmica de uma rotina intensa e inúmeras crianças para atender ao mesmo tempo, essa prática do abandono se emprega à aquelas crianças

mais “agitadas”, que não quer fazer as atividades e nem participar nas relações do ambiente, que necessita ser chamada a atenção a todo momento, ao ponto que a professora se cansa e sem o auxílio de uma assistente essa criança é relegada ao abandono. A prática da professora não o alcança! Às vezes uma mudança de atitude prática pode levar a bons resultados, como envolver essa criança em atividades que a interesse, delegar responsabilidades a ela, dentre outras formas, fazer com que essa criança se sinta parte do ambiente, que é respeitada por todos, porém, isso demanda que a professora analise suas práticas e ações que incidirá em mudanças reais, do contrário, sua prática será sempre a do abandono do “problema”.

O que fazer quanto a isso? Jogar a culpa somente nos cursos de formação, não adianta, até porquê, existem diversos “tipos de formações” e currículos, por exemplo, o Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Acre – UFAC, proporciona uma formação de professores que compreende desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental, não apenas uma preocupação com este último. Do contrário de outras formações, não só no Estado do Acre, mas em Cursos em outros estados brasileiros, como pode ser aferido durante os debates do IV Congresso Nacional de Educação – CONEDU/2017, em que os participantes diziam não ter em suas Universidades Estágio em Educação Infantil ou que não existe ensino de História para a Educação Infantil em seus cursos.

Outro elemento, que pode ser adicionado a essas preocupações, são as habilidades mínimas que professora de crianças deve possuir, adquirir e se especializar, que permeiam as atividades com as crianças, no caso, a produção de recursos materiais para o desenvolvimento das atividades cotidianas ou em projetos que é comum na Educação Infantil, visto que, é uma das orientações para o trabalho com essa etapa educacional. A questão é que por algumas vezes as professoras – observadas – pediam ajuda para a elaboração de material e no uso das tecnologias, até mesmo na produção de desenhos, para o prosseguimento das atividades, a alegação era que não sabiam fazer.

No que diz respeito ao objetivo geral deste estudo, os resultados evidenciaram práticas pedagógicas, muitas vezes com o viés romântica, outras vezes críticas/reflexivas e, por vezes, mecânica, apenas guiada pela rotina institucional e o fazer cotidiano. Também evidenciou certa fragilidade teórica que embasasse sua prática, apesar de mostrar evidencias de algum conhecimento acerca dos documentos apresentado. Em referência aos documentos oficiais de normatização de suas práticas, estes estão de acordo com a produção teórica sobre a Pedagogia da Educação Infantil e os estudos sobre Educação Infantil, se configurando, neste estudo, como um auxílio prático às professoras, com seus limites e contradições. Por isso, não se deve ser a única fonte para o embasamento das professoras. Assim, o grupo de professoras pesquisadas encontrou na Educação Infantil um *lócus* de trabalho, por escolha própria, curiosidade em trabalhar com crianças pequenas ou pelas circunstâncias de oportunidade empregatícia, mas ambas dizem gostar desse trabalho, contudo, sentem-se como profissionais desvalorizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, é possível afirmar que o estudo possibilitou bastante aprendizado quanto a temática, das circunstâncias incisivas que a rodeiam, assim como, foi evidenciado a necessidade do desenvolvimento da cultura da pesquisa – na classe de professores fora das Universidades – ou da valorização desta, visto que, em diversos momentos a presença da pesquisadora era confundida com a de uma estagiária ou ajudante, não importando se comprometeriam os resultados finais, mas isso, pelo contrário, trouxe outros elementos para esse estudo.

No entanto, compreender a prática pedagógica como apenas uma atividade entregue à criança, rotinas e planejamentos, realização de algo, ou um caminho para se chegar ao um fim é retirar a dimensão política, ética, estética, prática e teórica do trabalho do professor. A apropriação adequada dessas dimensões saltará de uma prática mecânica para a realização de uma prática pedagógica que realmente amplie os conhecimentos de mundo das crianças e propicie maiores mudanças na rotina pedagógica das instituições de Educação Infantil e no trabalho docente destas professoras.

A prática pedagógica da professora de Educação Infantil é deveras um campo complexo e difícil de discutir, pois envolve formação, contextualização – social, política, econômica, cultural e histórica e sobretudo, envolve a individualidade do sujeito – mas é uma discussão necessária e com inúmeras possibilidades de estudos, proposições e debates, cabendo novas abordagens e pesquisas afins, mas que não se limite ao estável e ao cômodo. Apesar do atendimento de crianças pequenas ser uma prática antiga, mas nos moldes contemporâneo, e na aquisição do direito à criança e a exigência de uma profissionalização para o trabalho nessa área, isso sim, é recente. Portanto, a prática pedagógica da professora de Educação Infantil é um processo ainda em construção.

REFERÊNCIAS

ALVES, Magda. **Como escrever teses e monografias**. RJ, Campos, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 17 de Jul. de 2017.

CAMPOS, Maria Malta; FULLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. **A qualidade da Educação Infantil brasileira**: alguns resultados de pesquisa. Cadernos de Pesquisa, v. 36. N. 127, 2006. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/v36n127/a0536127.pdf>. Acesso em: 6 de Abr. de 2017.

COSTA, Maria Lourdene Paula. 2013. **As práticas Pedagógicas de Professores de Educação Infantil de do Município de Santa Inês**. Tese (de Doutorado) 2013. Disponível em: <http://www.tedebc.ufma.br/tde_arquivos/11/TDE-2013-09-10T120802Z-809/Publico/Dissertacao%20Maria%20Lourdene.pdf>. Acesso em: 20 de Mar. de 2017.

CORRÊA, Mariana Luzia. **A infância, suas significações históricas e a escola brasileira.** Universidade Federal de Santa Maria – RS. UNIrevista – Vol. 1, nº 2. 2006.

GONÇALVES, Jacqueline da Silva. **Pedagogia da Educação Infantil**: avanços, desafios e tensões. 1 ed. – Curitiba: Appris, 2015.

FRANCO, Maria do Rosário Santoro. **Prática pedagógica e Docência**: um olhar a partir da epistemologia do conceito. SP, São Paulo. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812016000300534>. Acesso em: 20 de Fev. de 2018.

KUHLMANN JR., Moysés. **Educando a Infância Brasileira**. In: 500 anos de educação no Brasil / organizado por Eliane Maria Teixeira Lopes, Luciano Mendes de Faria Filho, Cynthia Greive Veiga – 5 ed. Belo Horizonte: Autentica, 2004.

NASCIMENTO, Regina. **As práticas pedagógicas na Educação Infantil**. 2011. Disponível em:<http://www.conteudoescola.com.br/icon-starvitrine-academica/62-categoria-linguagem-comunicacao/191format=pdf.>. Acesso em: 22 de Mar. de 2017.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2º. ed. Novo Omburgo-RS. Feevale, 2013. Disponível em: <http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 12 de Abr. de 2017.

SILVA, Dilma Antunes; PEIXOTO, Vanessa Alessandra Cavalcanti. **PROFESSORAS (?) DE EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM AS EDUCADORAS DE CRECHE SOBRE SUA PROFISSIONALIDADE**. EDUCERE – XXII Congresso Nacional de Educação, 2015. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/15984_8150.pdf >. Acesso em: 17 de Jan. de 2017.

ROSEMBERG, Fúlvia. **A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E PROCESSOS DE EXCLUSÃO**. Fundação Carlos Chagas – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Caderno de Pesquisa, nº 107, 1999. <Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a01.pdf>. Acesso em: 5 de Jan. de 2018.

CAPÍTULO 20

ANÁLISE DISCURSIVA DE UMA NARRATIVA INFANTOJUVENIL: *JOÃO, PRESTE ATENÇÃO!!*

Data de aceite: 01/06/2021

Maria Luiza de Britto Zeferino
Universidade São Francisco
Campinas - SP
https://wwws.cnpq.br/cvlattesweb/PKG_MENU.menu?f_cod=A62FDFFA8A8D54B43AFB88687EC0B6F6

Márcia Aparecida Amador Mascia
Universidade São Francisco
Campinas - SP
http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4768068E7

RESUMO: Como professora de Língua Portuguesa em escolas do município de Valinhos, foi possível notar que é baixo o número de livros paradidáticos com personagens infantojuvenis com deficiência. Devido à escassez dessa voz, iniciamos, dentro do Grupo de Pesquisa Estudos Foucaultianos e Educação, pesquisa de mestrado que tem como proposta investigar como as obras infantojuvenis brasileiras constituem os personagens com deficiência. O presente artigo tem como objetivo fazer uma análise discursiva da obra *João, Preste Atenção, 2005*. O referencial teórico se pauta nos estudos foucaultianos, no que tange à construção do sujeito com deficiência por meio de processos discursivos. A conclusão deste artigo é que circulam obras que fomentam a exclusão da pessoa com deficiência por meio de uma Vontade de Verdade que promove corpos dóceis e inertes diante de mudanças que deveriam ser reivindicadas.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso, Foucault, Deficiência, Narrativa Infantojuvenil.

DISCURSIVE ANALYSIS OF CHILDREN AND YOUTH NARRATIVE: *JOÃO, PRESTE ATENÇÃO!!*

ABSTRACT: As a teacher of Portuguese Language in schools in the town of Valinhos, it was possible to notice that the number of educational books with children and young people with disabilities is low. Due to the scarcity of this voice, we started, within the Foucaultian Studies and Education Research Group, a master's research that aims to investigate how Brazilian children's and youth works constitute characters with disabilities. The present article aims to make a discursive analysis of the work João, Preste Atenção, 2005. The theoretical framework is based on Foucault's studies, with regard to the construction of the subject with disabilities through discursive processes. The conclusion of this article is that it circulates works that promote the exclusion of people with disabilities through a Will of Truth that promotes docile and inert bodies in the face of changes that should be claimed.

KEYWORDS: Discourse, Foucault, Disability, Children and Youth Narrative.

INTRODUÇÃO

Como professora de Língua Portuguesa em escolas municipais de Valinhos, tenho observado a pouca circulação de livros paradidáticos que trazem como personagens

crianças ou adolescentes com deficiência, distúrbio ou transtornos[1]. Nota-se, assim, que em sala de aula pouco se vivencia a inclusão por meio das narrativas - prática milenar de transmissão de conhecimento, de valores e de vivência, capaz de socializar e mudar comportamentos. Tal lacuna conflita com o cotidiano escolar que vem cada vez mais recebendo crianças com diversas deficiências.

A escassez dessa voz levou-nos a iniciar uma pesquisa de mestrado, em Educação, dentro do Grupo de Pesquisa estudos Foucaultianos e Educação, que tem como proposta investigar como as obras infantojuvenis brasileiras constituem os personagens com deficiência. Assim, o presente artigo tem como objetivo fazer uma análise discursiva da obra *João, Preste Atenção!* usando as lentes foucaultiana e suas ferramentas. Em 2005, *João preste atenção* teve tiragem de 20.000 livros na primeira edição e, um ano depois, na segunda edição foram impressos mais 15.000. Atualmente a obra está disponível tanto na internet quanto em lojas físicas e virtuais.

A análise tem a sua importância uma vez que crianças e jovens, independentemente da classe social, são instigados a ler constantemente, por exemplo, nas escolas, existem projetos de leitura na biblioteca, sarau, cantinho de leitura nas salas de aula, ou nos pátios. Na internet, cresce o número de youtubers que se mantêm indicando livros diversificados e e-books. Portanto, é relevante investigar qual é a força discursiva e como essa apresenta o personagem com deficiência ao leitor, sabendo-se que as referências mudam conforme a contingência discursiva de cada tempo-espaço e as narrativas nos livros físicos ou e-books não cessam; pelo contrário, até crescem em outros cenários como as fanfics. Contudo, que subjetividades emergem dessas narrativas?

Logo, partindo do pressuposto da emergência de textos narrativos, tendo como personagens-protagonistas sujeitos com deficiência, no sentido de promover a inclusão social dos mesmos, toma-se como hipótese que esses mesmos textos podem carregar marcas linguísticas que afirmem estereótipos de exclusão.

O referencial teórico transita entre os estudos Foucaultianos, no que tange à construção do sujeito com deficiência por meio de processos discursivos. Dessa forma, este sujeito é um produto, geralmente julgado e mensurado por outros sujeitos também construídos por práticas discursivas. Assim, para Foucault tudo é discurso e tudo está na ordem do discurso. Este artigo divide-se em duas partes: na primeira, apresentamos os estudos de Foucault e na segunda parte, a análise, conforme seguem.

1. Sabendo que há diferença entre os termos transtorno, distúrbio e deficiência, esta pesquisa doravante utilizará somente os termos “deficiência” ou “com deficiência” designando os três termos. É importante observar que as questões referentes ao distúrbio e aos transtornos ainda não possuem legislação própria e apoiam-se em leis que abarcam as pessoas com deficiência. Visto isto, esta pesquisa só voltará a fazer distinção entre estes termos no momento da Análise.

ESTUDOS DE FOUCAULT: DISCURSO E RELAÇÃO DE PODER-SABER-VERDADE

Conforme Francis Bacon[2] saber é poder, no entanto, para Foucault, os saberes se deslocam e se organizam com base em uma "vontade de poder". Na teoria de Foucault, há uma inversão e o acréscimo próprio de suas teorias que é o movimento. Assim, inversamente à Bacon, há de se ter vontade de poder para que sejam feitos os deslocamentos necessários dos saberes para alcançar o poder pretendido.

E isto é lógico, uma vez que não se consegue aprender tudo. Quanto ao movimento dos saberes, há de se notar que cada qual requererá para si saberes diferentes, pois cada um ambiciona diferente posição social. O fato é que cada indivíduo constitui-se em um determinado poder e dessa maneira passa a fazer parte de uma rede de poderes, na qual tanto será influenciado quanto influenciará os demais indivíduos. Conforme Veiga-Neto, essa vontade de saber, ou saberes, "situa-se como um elemento de um dispositivo de natureza essencialmente política" (VEIGA-NETO, 2017, p.116).

Mas não estamos falando aqui só de política relacionada à gestão de países, neste caso, poderíamos falar do absurdo da miséria como em muitos outros trabalhos; estamos falando de políticas que governam o corpo como ato social de interferência de indivíduo sobre o outro, de ação sobre ação. Foucault, após passar pelo domínio do ser-saber, cujo método utilizado para as suas pesquisas foi a arqueologia: o pesquisador passou para o domínio do ser-poder, lugar em que trabalhou com a genealogia, procurando registrar o surgimento do saber.

Por conseguinte, por meio de seus estudos, alcança um processo micro que se dá a partir de condições de possibilidades externas aos próprios saberes. Tais saberes políticos e sociais trazem consequências mais nefastas que os castigos físicos da Era Medieval, porque geram a "produção de almas, ideias, saberes e moral que para Foucault, estabelecem uma diferença radical entre poder e violência" (VEIGA-NETO,2017, p. 116).

Assim, esse micropoder vai além do corpo surrado e estilhaçado em praça pública da Era Medieval. Na Era Moderna, o corpo sofre também, mas por consequência da alma, porque o combate é feito à alma com o intuito de submetê-la e subvertê-la. Dentro de uma História compreendida como contingencial, este processo funciona de forma pulverizada e corrompe a todos, cada um no seu nível de poder, e naturaliza, por meio do saber, efeitos suportados pelos corpos-alma que padecem nas ações da foice do micropoder e do macropoder.

A naturalização de categorias e de práticas sociais é recurso do poder-saber do sujeito estudado na genealogia. Todavia o que faz com que Foucault não proponha uma

2. "Saber é Poder" é a máxima cunhada pelo filósofo inglês Francis Bacon (1561-1626). Vivendo numa época em que a lógica regente das explicações sobre o mundo e os fenômenos naturais baseava-se em Deus, começou a especular sobre outra forma de produção de conhecimentos, com esteio na experimentação, que permitiria o pleno desenvolvimento das ciências. Costa e Maria Celina Furtado Bezerra < http://www.repositorio.ufc.br /bitstream/ riufc/46887/1/2001_capliv_mcfbcosta.pdf >. Acesso 17 de jan. 2021.

grande revolução é que dentro da perspectiva dele, o oprimido quando se revolta e toma o poder passa a opressor. O problema, diz Foucault problematizando ainda mais a questão, é que o poder se mantém porque "permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir" (FOUCAULT, 2019, p. 45).

Em relação à verdade, Foucault relaciona-a à ética que, por sua vez, faz parte da moral que tem a ver com comportamento e com códigos. Ao filosofar sobre a verdade, o entendimento do pesquisador francês desloca "esse conceito idiossincrático [...] a noção clássica de ética como "estudo dos juízos morais referentes à conduta humana" [...] para ética como [...] "a relação de si para consigo (VEIGA-NETO, 2017, p. 81).

As relações entre verdadeiro e falso delimitam os julgamentos de cada sujeito para consigo mesmo, o outro e o mundo. Foucault, no entanto, ao analisar as relações por este viés, construindo seu terceiro eixo, traz em sua bagagem a arqueologia e a genealogia (respectivamente ser-saber e ser-poder). Ferramentas que ao longo de suas intervenções só foram se somando, nunca de fato colocadas em desuso. Partindo desse arsenal, percebe-se que a verdade teve em épocas distintas a sua concepção diferenciada, assim como, também, seus mecanismos, instrumentos e discursos outros.

Em *homens Infames,* o rei é a verdade, em *Vigiar e punir* a lei é a verdade, em *Os Anormais,* a psiquiatria. A verdade, portanto, opera com verdades distintas em cada época e circunstância. Isso ocorre porque a verdade é uma interpretação, ou defesa da ordem do discurso, ou seja, do discurso vigente e autorizado. Consequentemente, a verdade é um ato político que certamente traz os seus mecanismos de controle. A isso Foucault chama de regime de verdade. Esta verdade trabalhada tão caudalosa e cinza quanto o discurso.

O regime de verdade é um mecanismo do poder, que está impregnado na sociedade, atravessa o homem, a moral e a ética desse, cria-o e o seduz. O regime de verdade utiliza-se de ferramentas sociais para manter o poder, para vigiar e controlar a população. Em a *Ordem do discurso*, Foucault afirma, em relação ao discurso do louco, que até pode ser escutado por um representante da medicina, porém tal atitude só tem o intuito de controlá-lo. Logo:

> Se um enunciado exclui - separando, por exemplo, o que está correto daquilo que não está ou quem é normal de quem não o é, segundo algum critério-, é porque o regime de verdade do qual faz parte esse enunciado se estabeleceu para atender a determinada vontade de verdade que, por sua vez, é a vontade final de um processo que tem, lá na origem, uma vontade de poder (VEIGA-NETO, 2017, p.105).

Igualmente, neste século XXI, Veiga-Neto, em consonância com o pensamento de Foucault, explana o mesmo mecanismo dos séculos XVI, XV, XIV e tantos outros: A origem - o poder; o caminho utilizado - a vontade de verdade, a materialização – o regime de verdade no enunciado.

Um regime de verdade que se constitui tanto interna quanto externamente imbricado em um poder só. Neste contexto, é possível voltar às palavras de Michel Foucault (2019, p. 52), "a "economia política" da verdade tem cinco características historicamente importantes".

É interessante a expressão '"economia política" da verdade', isto é, a estrutura funcional do regime de verdade. E assim já estão determinados dois campos que historicamente irão submeter a verdade, parafraseando o autor e que "necessitaram de constante incitação". O discurso econômico e o político são grandes mantenedores do regime de verdade, por isso, têm que ser estimulados sempre e formar o maior número de enunciados e práticas difusivas possíveis. O discurso científico, não menos importante, centra-se como a verdade e a produz juntamente com suas instituições (que são formas de constituições externas) e por fim o discurso legal julga e ratifica a verdade que fora produzida.

Dessa forma, a verdade é objeto de um imenso consumo e difusão; produzida e transmitida por grandes aparelhos de reprodução e objeto de debate político e de confronto social, o que me parece o desenho de uma grande engrenagem circular, na qual outros níveis de poderes, portanto outras verdades, também se articulam, não de maneira desvencilhada, mas como parte, às vezes rodando contra parte desses regimes de verdade, mas às vezes rodando de acordo com o regime de verdade dominante. Um exemplo desse articulação, Foucault nos dá em *Os Anormais.*

Nesta obra, Foucault trata de três construções épicas - o monstro humano, o indivíduo a ser corrigido e o onanista - atualmente, imbuídos no mote de desajustamento social. Para tanto, a obra realiza uma reconstrução genealógica do conceito de "anormal", usando como pano de fundo o espaço judiciário e as ações desse para tornar legitimar a área da psicologia. A psicologia para que tivesse força de ciência foi deslocada da área da higienização para a área da medicina, e assim passou atuar legalmente como a medicina das condutas baseada na teoria da degeneração de Morel (tratado de Morel/1857). Os mecanismos dessa nova atuação jurídica e médica agiam em função do bem estar da sociedade e, assim, dessa forma, discursos e políticas derivados deles ajudaram a sustentar o Nazismo e o fascismo.

> Enfim, creio que o exame psiquiátrico tem um terceiro papel: não apenas, portanto, dobrar o delito com a criminalidade, depois de ter dobrado o autor da infração com o sujeito delinquente. Ele tem por função constituir, pedir outro desdobramento, ou antes, um grupo de outros desdobramentos. É, de um lado, a constituição de um médico que será ao mesmo tempo um médico-juiz - ou seja - a partir do momento em que o médico ou o psiquiatra tem por função dizer se é efetivamente possível encontrar no sujeito analisado certo número de condutas ou de traços que tomam verossímeis, em termos de criminalidade, a formação e o aparecimento da conduta infratora propriamente dita - o exame psiquiátrico tem muitas vezes, para não dizer regularmente, um valor de demonstração ou de elemento demonstrador da criminalidade possível, ou antes, da eventual infração de que se acusa

> o indivíduo. Descrever seu caráter de delinquente, descrever o fundo das condutas criminosas ou para-criminosas que ele vem trazendo consigo desde a infância, e evidentemente contribuir para fazê-lo passar da condição de réu ao estatuto de condenado (FOUCAULT,2001, p. 27).

A construção da anormalidade estuda é materializada nas aulas proferidas no Collège de France por Foucault entre 8 de janeiro de 1975 e 19 de março de 1975 - somando um total de 11 aulas – nas quais Foucault traz os novos "vereditos" para avaliações comportamentais sempre presentes no universo humano.

Os relevantes fios condutores discutidos contribuem para a sustentação deste artigo que se utiliza deles para problematizar verdades enunciadas em narrativas infantojuvenis no que tange à representação da personagem com deficiência.

A ANÁLISE

O livro *João, Preste Atenção!* é uma narrativa em primeira pessoa de um garoto disléxico de nove anos. Devido à dislexia, o menino não consegue acompanhar muitas das atividades inseridas no contexto de uma sala de aula. Apesar de pequena, a história é emocionante, pois João conta suas dificuldades e solidão no enfrentamento de uma realidade que somente ele conhecia e vivia até que Paula, uma psicóloga amiga da mãe da criança, após realizar duas sessões com o garoto consegue desvendar que João é disléxico. Tal fato leva Paula a prescrever uma metodologia que assegura bons resultados escolares para João. O personagem Paula faz oposição à professora, que na obra possui somente uma fala.

> "João, Preste Atenção!".

O vocativo e o ponto de exclamação logo no título configuram uma ação: a professora chamou a atenção de João, porque este é desatento. Esse enunciado também faz alusão à autoridade da professora.

Por deslocamento, se neste título "*João, Preste Atenção!"* substituíssemos *"João" por gente* ou *pessoal* teríamos*: "Gente, preste atenção!" ou "Pessoal, preste atenção"* experimentaríamos outros efeitos de sentido como: entre os alunos nem só João seria desatencioso; e, a autoridade da professora em relação aos alunos poderia ter sido colocada em questionamento, pois ela poderia não ter controle sobre a classe. Observa-se, portanto, que o grande intuito mantendo "João" é colocar o próprio em oposição aos demais alunos e em contraponto com a professora. Temos, assim, a representação de um indivíduo isolado num espaço sociocultural de importante integração: a sala de aula.

Em uma dimensão complementar, as figuras, assim como os enunciados postos, formam textos a serem lidos. Neste sentido, são discursos com suas informações. O desenho gráfico do título (grande e amarelo em destaque no azul da capa) choca-se com

as folhas brancas que carregam a grafia de João, estas sobre uma mesa amarela clara. Enquanto leitores, facilmente desmistificamos o título desenhado, o mesmo não ocorre com os escritos feitos por João nas folhas. Dessa forma, a análise em sentido estrito e a leitura convencional são interrompidas na capa: mas esta cumpre o seu dever de chamar a atenção e criar suspense atendendo a estratégia do convite à leitura.

> "Olá! Meu nome é João e eu já completei 9 anos!
>
> Sabe, estou tão contente hoje, mas tão contente, que vou dar um grito:
>
> Oba! Passei de ano!
>
> Isso não é uma maravilha? Finalmente as pessoas começaram a me compreender"

Na página três temos: "*Isso não é uma maravilha? Finalmente, as pessoas começaram a me compreender...*" *"E eu estou super-hipertriperfeliz! Tão feliz que vou até contar minha história para você!".*

Pelo histórico do livro, a frase interrogativa é direcionada principalmente aos adultos, uma vez que o principal público alvo é o professor. Só lembrando que o livro foi enviado às escolas e às bibliotecas entre outros lugares onde é o adulto quem fez a organização.

O advérbio "finalmente" resgata diversas tentativas, possíveis e injustiças; e, prosseguindo, o termo *"pessoas"* reintegra um conjunto de pessoas contra o elemento único, João em contraponto. Esse jogo de forças continua pelas páginas quatro, cinco, seis e sete:

> "E eu era o único da classe que não conseguia fazer nada disso direito"; "Eu morria de vergonha."; "Tinha certeza de que meus amigos estavam todos olhando para mim, achando que eu era burro."; "Sabe uma vez minha professora organizou uma gincana de quebra-cabeças. Tive vontade de sair correndo, pois aquelas pecinhas amontoadas, coloridas, não faziam nenhum sentido para mim. Mas como eu não podia fugir, fiquei lá e ... consegui o último lugar na gincana. Fiquei arrasado! "

Este ponto da análise é muito interessante, porque aqui se compreende o lugar reprimido, incompreendido e solitário de João.

As pessoas separadas em classes/categorias costumam se constituir por meio do jogo de oposição: "tem - não tem"; "pode – não pode"; "faço – não faço". Assim, os atos da professora materializou-se em um discurso que fez João sentir-se incapaz ao não conseguir realizar as atividades destinadas aos alunos da classe. Por conseguinte, os enunciados acima demonstram a imagem que João formou dele em relação aos colegas de classe. São resultados dos jogos de oposição as expressões: "envergonhado", "último", "burro".

A oposição constitui-se na mensuração; e classificar um dado como ruim fortalece o oposto. Os excertos acima delineiam a classe. Se ele é o único que não consegue, todos conseguem; se eles o acham burro, todos se acham inteligentes. Enfim, João é o imperfeito diante das perfeições.

João tem vontade de fugir, mas está preso à normalização; a mesma normalização que naturalizou a disputa em sala de aula (pois a professora organiza a gincana). Contudo, isto ocorre até nos jogos de rua e brincadeiras ingênuas: “vamos ver quem pula mais alto, quem pula mais corda ou ganha mais”. A naturalização da competitividade e da obediência às normas vem até mesmo nos ditados populares: “manda quem pode, obedece quem tem juízo”.

Esta fala presente no campo escolar consiste em criar corpos dóceis[3] (FOUCAULT, 1997), João sofre sozinho achando-se merecedor de todas as imagens ruins atribuídas a ele, enfraquecido, não luta, não fala, aceita e assim torna-se cada vez mais assujeitado aos discursos escolares. A escola, dessa forma, executa papel fundamental na docilização dos corpos.

A escola auxilia na organização e na regularização dos conceitos, tornando-os mais recorrentes e mais fáceis de serem reconhecidos, resultando na unanimidade dos julgamentos a respeito de João. Tal resultado, por outro lado, demonstra a grandeza de algumas posições discursivas, pois neste caso todos, mesmo representantes de lugares diferentes, têm a mesma postura e o mesmo julgamento. Dissemos lugares porque ser professor, pai, aluno, colega, amigo constitui papéis/lugares diferentes. Aproximando-nos de Foucault podemos notar, neste ponto da análise, sobreposições e buracos negros que Foucault nos explicita em *A Ordem do Discurso*.

Se usarmos os fios condutores de Foucault e analisarmos os enunciados pela ótica do poder-saber e da ordem do discurso, captamos as relações e discursos outros que atravessam os enunciados dos personagens. Há um poder-saber maior do que o da escola a se revelar. Todos julgam João do mesmo jeito porque todos são constituídos pelos discursos higienistas e científicos dos séculos XVII e XVIII que classificaram as pessoas em normais e anormais. Sobre as pessoas com deficiência (re)caíram a reprovação, o julgamento e a culpa que vem desde a antiguidade clássica.

O discurso de João está próximo ao do louco: pode ser ouvido, mas não escutado por ser um discurso rejeitado. Dessa forma, as necessidades de João, enquanto diferente, não estão incluídas na ordem do discurso, ou seja, não há uma pessoa legítima para falar em nome de João. Porém inseridos na ordem do discurso, os enunciados da medicina podem ter força de acontecimentos e mudar um quadro histórico como veremos a seguir.

A ruptura e a descontinuidade, reconhecidas por Foucault (1999), mudam o curso da narrativa de João, na página oito:

> “Mas isso durou só até as férias, até eu conhecer a tia Paula, uma amiga da minha mãe. Elas devem ter conversado muito sobre a minha vida na escola, pois a tia Paula me chamou para uma conversinha, e depois para mais uma.”

3. “ (...) o corpo é objeto de investimentos tão imperiosos e urgentes; em qualquer sociedade (...) que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações .Obra: Vigiar e punir: nascimento da prisão p.134.

As mudanças são recorrentes nas narrativas e na história mundial, por exemplo, a Revolução Francesa no século XVIII marca que o discurso do rei cedeu para o jurídico, este mesmo século baliza que o jurídico fortaleceu-se ao unir-se com o discurso científico. Foucault, em *Os anormais,* mostra que a construção do delinquente de hoje nasce da Formação Discursiva dessa esfera jurídico- científica. João também foi construído nos interdiscursos de lá. Agora no século XXI são sugeridos outros enunciados capazes de reconstruir um enunciado social recorrente. O livro João, Preste Atenção! apresenta um novo discurso e coloca João na ordem do discurso, no entanto, ao inserir João, o professor e outras pessoas como a família são realocados.

João é a prova atual de que os discursos formam e mudam conforme a época. Nesse processo de mudança, não somente a professora teve que se adaptar às características de João, mas também às regras avaliativas da unidade escolar:

> "Desde então minha vida mudou! A professora procurou saber mais sobre dislexia e aprendeu diversas coisas, como: me explicar tudo passo a passo, dividir minhas lições em partes, deixar que eu faça minhas provas e testes oralmente e muito mais"; "Bem as coisas mudaram lá em casa também, pois os meus pais começaram a me ajudar da maneira certa. Eles têm lido muito para mim, além de me encorajar a ler livros curtos, mas muito interessantes."

Nesses moldes, no nível da frase *"Desde então minha vida mudou!"* temos: mudança. O signo "mudança" é amplamente resgatado com sentido positivo, caso contrário se diz "mudou pra pior". Na realidade, fica subentendido que os procedimentos da psicóloga são mais eficientes que os da professora.

Um outro enunciado: "*A professora procurou saber mais sobre dislexia e aprendeu diversas coisas, [...]"* neste campo a memória discursiva (PÊCHEUX, 2008) pode reviver: o professor é desatualizado e não muda sua forma de lecionar; o professor não se atualiza; por outro lado, temos rupturas propostas como: os disléxicos não aprendem ou aprendem com muita dificuldade. O deslocamento do discurso da área científica para a área da educação é um acontecimento, porque tem força suficiente para conflitar com as memórias discursivas e causar rupturas, reorganizar e ressignificar, pois o acontecimento se dá no "ponto de encontro de uma atualidade e uma memória ... [ou seja] em seu contexto de atualidade e no espaço de memória que ele convoca e que já começa a reorganizar" (PÊCHEUX, 2008 pp. 17 e 19).

Em "[...] *os meus pais começaram a me ajudar da maneira certa. Eles têm lido muito para mim, além de me encorajar a ler livros curtos, mas muito interessantes",* podemos resgatar enunciados discursivos como "a professora não orientou bem aos pais, os pais precisam ajudar o filho disléxico. Podemos interpretar que se os pais começaram a ajudar da maneira certa; antes esses só atrapalhavam o garoto, mas o interessante é "encorajar", veja que encorajar significa afastar o medo, uma vez que a habilidade já existe no filho. Parafrasear a estrutura linguística posta, trocando "encorajar" por "ajudar", daria

a sensação de que João estava em um processo de aquisição: “além de me ajudarem a ler livros curtos”; como não é este o caso, a professora torna-se relapsa aos potenciais já existentes de João.

Buscando auxílio na obra Os Anormais, Foucault, ao estudar os séculos XVII e XVIII pelos processos históricos, expõe o indivíduo a ser corrigido, na busca do Estado pelos pais para a vigilância contínua dos filhos e posteriormente essa vigilância se estende a outras instituições como a escola e a igreja. No caso de “João Preste Atenção!”, a escola e a família têm a função de vigiar, educar e formá-lo.

O indivíduo a ser corrigido aparece no século XVIII, conforme Foucault (2018, p. 49),

> O contexto de referência do monstro era a natureza e a sociedade, o conjunto das leis do mundo [...] O contexto de referência do indivíduo a ser corrigido é muito mais limitado: é a família mesma, no exercício de seu poder interno ou na gestão da sua economia; ou, no máximo, é a família em sua relação com as instituições que lhe são vizinhas ou que a apoiam [...] a escola, a oficina, a rua, o bairro, a paróquia, a igreja, a polícia, etc. [...] o incorrigível, [...] na medida em que é incorrigível, requer um certo número de intervenções específicas em torno de si, de sobre intervenções em relação às técnicas familiares e corriqueiras de educação e correção, isto é, uma nova tecnologia de reeducação, da sobrecorreção. (FOUCAULT, 2018, pp. 49,50)

Educar nos moldes do Estado legal e científico é o que sugere a obra ao destacar que quem resolve tudo é a psicóloga Paula; e, isto ocorre de forma tão naturalizada que no corriqueiro dia a dia não se percebe.

Mas o que isso pode significar levando em conta o sujeito moderno/capitalista, mais os acontecimentos históricos de higienização - princípio do surgimento da psicologia – que chegaram a “varrer” das ruas a mendicância e pessoas que neste local social estavam por diversas outras questões sociais?

Pode significar neste contexto que é função da escola, da família e das ciências evitar que Joões passem por este processo no futuro, porque eles já têm desvantagens sociais. Voltando ao texto mais uma vez, a obra traz neste tripé (escola, família e psicologia) a falha do Sistema Escolar e a necessidade de a ciência tomar a liderança; assim vai se tornando uma verdade a construção ideológica a respeito de a escola ser incompetente. Estereótipo que principalmente a escola pública carrega até hoje, 2021.

Pelas lentes de Foucault (2001), as instituições que elaboraram o livro deram a João autoridade para discursar sobre o tema, Dislexia, e este protagonista está dispersando um discurso de verdade – como defende Foucault: com vontade de verdade; pois é posto nas relações discursivas por meio do texto, a repreensão de um poder que oprime o disléxico. *João, Preste Atenção!* propõe alterações de práticas socioculturais no ambiente escolar e familiar e, também, um conjunto de prescrições advindas da psicologia a ser seguidas.

É importante notar que, na história do Brasil, a escola já usou e usa a vontade de verdade para excluir parte da população. Desta forma, o sistema Escolar tem sim seus

mecanismos de exclusão, porém, em *João, Preste Atenção!* o discurso do garoto é mais poderoso do que daquela Unidade Escolar. João, instrumentalizado pelo discurso científico, usa uma linguagem de poder-saber que dita regras e saberes.

Segundo Foucault:

> Essa vontade de verdade, como os outros sistemas de exclusão, apoia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas, como as sociedades de sábios de outrora, os laboratórios hoje (FOUCAULT, 1996, pp.16/17).

Verificamos em *João, Preste Atenção!* o poder-saber provindo da ciência e prescrevendo um conjunto de práticas à família e à professora. Na obra, apresentando-se como quem detém a solução ao proliferar sua técnica. A ciência de tal forma seduz Escola e Família que essas duas instituições passam a proliferar a verdade/discurso provindos dela sem questionar.

Temos dois lugares sociais, escola e família, disseminando positivamente o discurso de um terceiro, a ciência. No texto, consequentemente, a narrativa de João encaminha para a conclusão. Mas fora dela, resgatando as condições de produção no seu sentido amplo, no seu contexto sócio histórico e ideológico nos deparamos com um movimento a favor das pessoas com deficiência.

O Dia Nacional de Luta da Pessoa com Deficiência já tinha sido estabelecido por iniciativa de movimentos sociais em 1982, mas foi oficializado pela Lei Nº 11.133, em 14 de julho de 2005, ano de lançamento dessa obra; prosseguindo, o dia 21 de setembro - dia escolhido para a comemoração - não é uma data aleatória, porém proposta por ativista para coincidir com o Dia da Árvore, representando a floração de um novo momento - o nascimento das reivindicações de cidadania e participação em igualdade de condições sociais.

Diante deste contexto, verifica-se uma anormalidade, para mais, no número de publicação de narrativas com pessoas deficientes o que pode justificar a intenção política do livro que, por um lado, recebeu incentivos financeiros e, por outro, representa governo e empresas capitalistas. Gerando a possibilidade de um livro ideologicamente encomendado, acima de tudo que a obra tem a função de gerar tensão, provavelmente de apontar despreparo do professor na tarefa de promover êxito às pessoas com deficiência.

Neste sentido, os enunciados em relação à João inauguram uma nova identidade, pois existe um novo lugar que se expressa, o lugar privilegiado do aluno assistente.

> Como os resultados melhoraram muito, eu até me tornei o assistente do 3° ano, o que fez um superbem para mim. Afinal, pude mostrar aos meus amigos que também sou capaz!

De um outro ângulo, estes enunciados não são mais de uma criança deslocada no espaço escolar; neste momento eles representam um conjunto científico na figura de João, ou seja, João agora propaga o discurso científico que assujeita por meio de seu poder-saber. Foucault, talvez, explicasse que assim como em *Os anormais* acompanhamos toda uma construção social a respeito da anormalidade e após a instauração desse contexto vem a ciência junto ao judiciário para ordenar; no caso da escola após a construção social da anormalidade, chega, assim, a ciência para ordenar a sala de aula.

E assim, nos atentemos para a primeira condição de produção em sentido estrito da capa do livro. O título: *João, Preste Atenção!* demarca o único enunciado da professora. Entretanto, colocado acima das folhas que contêm uma escrita em que não se reconhece o código, mostrando que João não domina a escrita.

Uma leitura analítica sugere uma paráfrase substituindo João por professora: "Professora, Preste Atenção!". A inversão é assinalada a todo momento: "tia Paula" é a psicóloga, não a professora, ou seja, mais próximo ao garoto está a psicóloga e não a professora. Eis aí a função primeira do livro, levar informação à equipe escolar e principalmente ao professor: reconheça o aluno com dislexia, considere suas limitações e trabalhe com situações alternativas.

O poder e o saber do professor durante o primeiro semestre sobressaem ao poder e ao saber do aluno, assujeitado às regras da sala de aula. A professora, por sua vez, é, também, assujeitada por um discurso meritocrático, por um discurso em que a escola tem a função de classificar os alunos e prepará-los para o mercado de trabalho. É como Foucault (1999) propõe: todos estão dentro de um discurso, mas nem por isso as pessoas têm consciência desse discurso que as assujeitou. Elas acreditam que são delas as próprias falas e que todos a compreendem no sentido proposto, no entanto, isso não é regra, é utopia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As técnicas de abrandamento e facilidades utilizadas pela psicóloga, na obra *João, Preste Atenção!,* para tornar João capaz de acompanhar o desenvolvimento da classe não levam em consideração a verdade, visto que João passa a pensar que é capaz de realizar qualquer atividade da mesma forma que os demais alunos.

No entanto, com o passar do tempo João se dará conta de que não é capaz de realizar certas funções complexas. Portanto, a ciência soluciona o problema de João por meio de um regime de verdade que se utiliza da instituição escolar e científica, da vontade de verdade no discurso empregado pela psicóloga e do assujeitamento dos personagens ao discurso científico.

As soluções que utilizam esse regime de verdade, por intermédio das prescrições da psicóloga, fazem João se achar apto a realizar qualquer tarefa. No entanto, quando a

sociedade o cobrar como cobra aos demais, possivelmente João terá outros problemas e talvez já não possa recorrer ao apoio escolar. Tendo em vista que para Foucault tudo é discurso e tudo está na devida ordem do discurso; a ciência está construindo um futuro falacioso para João.

Partindo do pressuposto da emergência de textos narrativos e tendo como personagens-protagonistas sujeitos com deficiência no sentido de promover a inclusão social dos mesmos, esta obra não contribui para este fim, pois, de forma indireta a mesma promove a exclusão dos Joões da ordem do discurso, uma vez que a ciência permitiu que João falasse aquilo que ela (ciências) permitiu, transformando-o em um produto, geralmente julgado e mensurado por outros sujeitos também construídos por práticas discursivas. A obra mascara o problema e com esta atitude não propõe soluções de mudança no ambiente escolar tão necessárias para o desenvolvimento dos Joões.

REFERÊNCIAS

FOUCAULT. Michel. **A Ordem do Discurso.** 5ª ed. São Paulo/SP: Edições Loyola. 1999. 78 p.

FOUCAULT. Michel. **Microfísica do Poder**. Machado Roberto (Org.). 10. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2019. 431p.

FOUCAULT, Michel. **Os Anormais: curso no Collège de France (1974 – 1975). Tradução de Eduardo Brandão.** 1. ed. São Paulo: Martins Fontes. 2018. 330p.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. 5ª ed. Campinas/SP: Pontes Editores, 2008. 68 p.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. 157p

CAPÍTULO 21

O DIÁLOGO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Data de aceite: 01/06/2021
Data de submissão: 14/03/2021

Eliara Zavieruka Levinski
Universidade de Passo Fundo/RS
Passo Fundo – RS
http://lattes.cnpq.br/3246445432464470

Ana Carolina Cabral Leite
Universidade de Passo Fundo/RS
Carazinho – RS
http://lattes.cnpq.br/7295985723222012

Caroline Simon Bellenzier
Universidade de Passo Fundo/RS
Carazinho – RS
http://lattes.cnpq.br/0692186349325716

RESUMO: O presente estudo derivou das discussões realizadas no curso de Pós-graduação - Especialização em Supervisão Educacional da Universidade de Passo Fundo e tem por objetivo refletir sobre o diálogo como recurso pedagógico no processo de formação continuada de professores, tendo o coordenador pedagógico como mobilizador do trabalho. No cotidiano das escolas de educação básica, é possível perceber a dificuldade na organização de momentos de formação continuada com o caráter processual, participativo e reflexivo. O diálogo para tal processo é percebido como um recurso pedagógico capaz de provocar reflexões sobre o que se pensa, o que se fala e o que se faz. Autores como Freire (1981/2011), Benincá (2010), Nóvoa (1997) e Levinski (2013), nos auxiliam na explicitação da discussão.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Continuada, Professores, Processo, Diálogo.

DIALOGUE IN THE PROCESS OF CONTINUED EDUCATION OF TEACHERS

ABSTRACT: The hereby presented study derived from discussions taken in the Postgraduate Course of Specialization in Educational Supervision of the University of Passo Fundo, and is aimed to deliberate over dialogue as a pedagogical resource in the process of continued education, having the pedagogical coordinator as the lead of the thesis. In the daily routine of basic education schools, it is possible to identify the difficulty in the organization of moments of continued education with the procedural, participative and reflective characters. The dialogue for such process is perceived as a pedagogical resource capable of provoking reflection over what is thought, what is said and what is done. Authors such as Freire (1981/2011), Benincá (2010), Nóvoa (1977) and Levinski (2013), enable us on the stating of the discussion.

KEYWORDS: Continued Education, Teachers, Process, Dialogue.

1 I INTRODUÇÃO

O cotidiano das escolas de educação básica, em especial, nesse momento de tensionamentos sociais, econômicos e políticos, tem sido sobrecarregado de múltiplas situações

que, de certo modo, fragilizam a função social da instituição e o ofício do professor.

A situação dos professores nas escolas está cada dia mais delicada. Existem fatores que estão desapontando a classe, como a pouca estrutura de trabalho, a falta de valorização, o desamparo da instituição mantenedora frente as dificuldades cotidianas, a ausência ou frágil acompanhamento do grupo gestor da escola, o desgaste físico e emocional, entre outros.

Nesse cenário, a formação continuada orientada pelo diálogo se faz indispensável para sustentação e abastecimento das práticas pedagógicas, diminui o sentimento de isolamento e responsabilidade individualizada e possibilita aos professores perceberem-se como sujeitos e não meros expectadores do processo escolar.

2 | METODOLOGIA

As inquietações efervesceram das experiências vivenciadas na educação básica como professoras e coordenadoras pedagógicas e foram intensificadas no encontro com os fundamentos teóricos nas disciplinas do curso de Supervisão Educacional. Construímos uma rede de conceitos, a partir do núcleo fundante formação continuada de professores, em uma perspectiva emancipatória. Na rede, o diálogo surgiu como indicador recorrente em um processo de formação continuada de natureza democrática. Várias perguntas foram levantadas acerca da formação continuada e do diálogo. Entre elas: Na formação continuada não há diálogo? Que sentido tem o diálogo no processo de formação continuada? Qual formação continuada está presente nas escolas?

Na sequência dessas etapas recorremos à pesquisa bibliográfica para explicitar a formação continuada ancorada no diálogo, em meio aos tensionamentos existentes no cotidiano das escolas, tendo como referência autores como Freire (1981/2011), Benincá (2010), Nóvoa (1997) e Levinski (2013).

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

A importância da formação continuada é inegável no sinuoso cotidiano da escola e no ofício dos docentes. No entanto, nem sempre tal relevância, é assumida comprometidamente pelos professores e gestores das escolas e da educação, mesmo referida por decisões coletivas e pautadas em documentos orientativos. Para alguns, acaba sendo uma obrigação, um “tempo perdido”, “mais trabalho”, “atividade para os outros”. Nesse mesmo cenário, constata-se coordenadores pedagógicos não adeptos a práticas de formação, com reduzida compreensão sobre o valor pedagógico para os processos de ensinar e de aprender.

Diante de tal realidade, encontramos na formação continuada, enquanto processo ancorado no diálogo, perspectivas que colaboram para a superação de entraves e explicitação de situações que estão minimizando as relações entre os pares e o processo de ensinar e de aprender.

Para tal ação pedagógica, aponta-se a necessidade do trabalho coletivo, a dedicação e o compromisso do grupo gestor. Nessa perspectiva, a formação se faz indispensável e ocupa lugar no conjunto dos trabalhos da escola, pois o fazer pedagógico do professor, necessita de constante aprimoramento, reflexão e recriação.

Diante de tais situações, encontramos o diálogo como um recurso pedagógico para a significação e ressignificação da formação continuada dos professores. Nesse processo, o diálogo como recurso pedagógico, contribui para os sujeitos estabelecerem vínculos e tornarem as relações mais humanizadas. Para compreender o diálogo, Paulo Freire (1981) auxilia com a seguinte reflexão:

> E que é o diálogo? È uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só com o diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. "O diálogo é, portanto, o indispensável caminho (Jaspers), não somente nas questões vitais para a nossa ordenação política, mas em todos os sentidos do nosso ser." (FREIRE, 1981, p.107-108).

Freire evidencia aspectos relevantes acerca do diálogo e suas contribuições para a formação do ser, destacando a relação horizontal, o respeito, o silêncio, a humildade e esperança. Nessa perspectiva, o diálogo no processo de formação continuada de professores carrega o sentido de transformação, de escuta, de reflexão e de anúncio da palavra. Os sujeitos ao dialogarem se formam e se transformam.

Nessa linha de reflexão Benincá (2010) posiciona-se sobre o conceito de diálogo, reiterando a importância e destacando o sentido da palavra.

> Diálogo, significa a manifestação recíproca das pessoas por meio da palavra. Quem pronuncia a palavra pronuncia-se a si mesmo; mostra sua intimidade; revela o seu interior, isto é, revela o que foi gerado e o que cresce dentro de si. Pronunciar a palavra significa, portanto, tornar visível o invisível, revelar o oculto, ou seja, anunciar o mistério. No diálogo, as pessoas se anunciam e se revelam, o qual acontece quando as consciências das pessoas se põem em confronto. (BENINCÁ, 2010, p. 110)

Seguindo tal concepção, o coordenador pedagógico como mobilizador da formação continuada, no cotidiano da escola, necessita de acordo com o projeto político-pedagógico promover momentos de falas e escutas para partilha e socialização das preocupações, potencialidades e experiências que fazem parte dos processos de ensinar e de aprender. Segundo Nóvoa (1997), o conhecimento construído, a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.

Na medida em que esse processo se efetiva, ele próprio constituí e forma, ampliando para a corresponsabilidade e enfrentamento das situações cotidianas da profissão.

Observa-se que tais momentos aproximam e entrelaçam os sujeitos, promovem reflexões acerca das práticas em ação, ensinam a lidar com as diferenças e orientam a proposta de formação continuada.

De acordo com Levinski (2013), a formação continuada de professores supõe a necessidade de fortalecer internamente a escola, recuperando a dignidade do saber profissional dos professores, que estão em sala de aula, ao oferecer condições e espaços para a reflexão coletiva e aperfeiçoamento das práticas educativas.

Conforme esse processo de formação, articulado pelo diálogo, se desenvolve, o professor se sentirá e realmente estará mais preparado para as diversas questões pertinentes a sua prática. Desse modo, a formação continuada necessita ocorrer baseada em conteúdos, objetivos e planejamentos claros, também não pode acontecer desconsiderando o contexto escolar e os sujeitos que participam dela. Com as palavras de Freire (2011) ampliamos a reflexão:

> Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, como já salientei, em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. (FREIRE, 2011, p. 63)

A coordenação pedagógica deve manter uma relação dialógica com seus professores. Existem muitas adversidades no âmbito escolar, porém há uma certeza, o diálogo pode ser o ponto de partida para encontrar soluções cabíveis. Muitos fatores fazem os professores não estarem bem com seu trabalho, entretanto um dos principais é a falta de respaldo e apoio da equipe. Nessa perspectiva, o diálogo e a formação continuada são essenciais para resolver esses conflitos, buscando sempre o melhor a equipe e também ao ensino e aprendizagem de qualidade.

4 | CONCLUSÃO

A formação continuada é suporte para o enfrentamento e qualificação do processo educativo escolar. É necessário reconhecer que as ações da formação formam e transformam e, nesse ato, exigem reinvenção para continuar o processo com significação.

Observa-se que o diálogo, a escuta e a fala são fatores determinantes para os sujeitos estabelecerem interlocução, sentirem-se parte e cúmplices do processo escolar e que a vontade e o trabalho do coordenador pedagógico são indispensáveis para a formação continuada.

A formação continuada dos professores no cotidiano da escola ancorada no diálogo e mobilizada pelo coordenador pedagógico reafirma a perspectiva democrática, a concepção que o território de atuação docente é formativo e que o aperfeiçoamento profissional é inconcluso.

REFERÊNCIAS

BENINCÁ, Elli. **Educação. Práxis e ressignificação pedagógica**. Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo, 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 12. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35 ed. São Paulo. Paz e Terra, 2011.

LEVINSKI, Eliara Z. **Programa de Formação Continuada no Colégio Tiradentes: decisão, concepção e práticas.** In: XI EDUCERE - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2013, CURITIBA. ANAIS DO XI EDUCERE - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CURITIBA: PUCPR, 2013. v. 1

NÓVOA, Antonio.(Coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa-Portugal: Dom Quixote, 1997.

CAPÍTULO 22

EDUCAÇÃO E ALFABETIZAÇÃO: RELAÇÕES COM O MUNDO DO TRABALHO

Data de aceite: 01/06/2021
Data de submissão: 30/04/2021

Juliana Gisele da Silva Nalle
Faculdade de Tecnologia de Mococa – FATEC, CEETESP
Mococa/SP
http://lattes.cnpq.br/3936619369335172

Claudionei Nalle Junior
Faculdade de Tecnologia de Mococa – FATEC, CEETESP
Mococa/SP
http://lattes.cnpq.br/1592458086402233

RESUMO: A reflexão sobre a relação do ser humano com o trabalho e como as principais mudanças no modo de produção ao longo da história influenciaram a alfabetização e ensino do trabalhado. Ao longo da história é possível observar que o trabalho é alvo da exploração das classes dominantes e a educação e a alfabetização não são apresentadas da mesma forma a todos os indivíduos. De um lado a educação para a erudição, para a capacidade de gerência e para a produção de inovações tem sido colocada à serviço das elites, enquanto de outro lado a capacitação para o trabalho e a alienação são direcionadas para as classes operárias. Nesse sentido, a escola, a educação e a alfabetização são instrumentos de dominação e servem para o alcance dos objetivos do modo de produção capitalista.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, Alfabetização, Trabalho.

EDUCATION AND LITERACY: RELATIONSHIPS WITH THE WORK WORLD

ABSTRACT: The reflection on the relationship between human beings and work and how the main changes in the mode of production throughout history influenced the literacy and teaching of workers. Throughout history it is possible to observe that work is the target of the exploitation of the dominant classes and that education and literacy are not presented in the same way to all individuals. On the one hand, education for scholarship, management skills and the production of innovations has been put at the service of elites, while on the other hand training for work and alienation is directed at the working classes. In this sense, the school, education and literacy are instruments of domination and serve to achieve the objectives of the capitalist mode of production.

KEYWORDS: Education, Literacy, Work.

1 | INTRODUÇÃO

Sabe-se que o homem se diferencia dos outros animais pelo trabalho. Este surge quando há uma antecipação mental em relação a finalidade de sua ação. O ser humano transforma a natureza, o que faz com que produza materialmente (objetos reais) e não materialmente (conhecimentos, cultura). A

educação encontra-se no trabalho não material. Na educação o ato de produção não se separa do produto (SAVIANI, 2007).

Não se pode reduzir a educação em ensino. O ensino constitui o que hoje chama-se escola que participa do fenômeno educativo. A atividade de ensino, a aula, é produzida pelo docente e consumida pelos discentes. O que implica dizer que a aula pode ser um espaço de mudança individual e social, desde que ocorra uma relação contínua entre três elementos: professor, aluno e conceito. Essa relação pedagógica é mediada pela linguagem, onde há a possibilidade da organização e ocorrência do conceito (universal, provisório e histórico), do processo de ensino (professor) e da aprendizagem (aluno). A linguagem implica conflitos, dominação, resistência, adaptação, dentre outros elementos que podem ser utilizados pela classe dominante como reforço de poder ou pelos dominados como resistência a esse poder (BAKHTIN, 2009).

O ensino, por meio da aula, pode ser transformador, mas não se pode furtar à constatação de que a educação escolar, em sua grande maioria, está vinculada a um modelo de dominação em que ocorre a exploração do homem pelo homem. A sala de aula é um lócus privilegiado para a ação política dominante. Portanto, a atividade docente não é neutra e a transformação da escola, assim como, da sociedade, vincula-se à mudança ideológica.

Essa mudança não é simples de ocorrer pelo fato de uma ideologia ser substituída por outra, pois ela é o reflexo de estruturas sociais em que toda transformação ideológica resulta na transformação da língua. Tal situação, facilita a alienação, sendo que os processos de alienantes se perpetuam por meio das palavras (LURIA, 2001).

Como a língua encontra-se determinada pela ideologia vigente, o pensamento, a consciência, também se apresentam condicionados pela ideologia. A relação pedagógica gera discurso (fala e escrita) pertinentes às relações sociais permeadas pela ideologia local (BAKHTIN, 2009).

A escola possui o papel de transmitir o acesso ao saber elaborado (ciência) e ao básico desse saber, sendo sistematizada por meio de um currículo. Esse saber sistematizado é tido como cultura letrada. Assim, primeiramente o indivíduo deve ser alfabetizado – aprender a ler e escrever (SAVIANI,2007).

O conhecimento humano, para converter-se em científico, assimila o pressuposto de que é necessário acumulá-lo formalmente, produzir a capacidade de ser disseminado e ser reproduzido. Assim, espera-se que se submetidos às mesmas condições, as experiências produzirão os mesmos resultados.

Nesse sentido, a escola assume o papel de servir e oferecer as condições para que o saber sistematizado possa ser reproduzido. O letramento, nesse viés, como consequência da necessidade de se interpretar o que se lê (SOARES, 2004), ganha importância ao possibilitar que o formalismo e a padronização, tão próprias e necessárias ao sistema

produtivo, se realize na direção do objetivo maior do sistema econômico que é o incremento da produção e a acumulação do capital socioeconômico.

Desta forma, pode-se afirmar que a alfabetização está atrelada ao sistema social vigente, pela qual se observa a construção de ensinos diferenciados conforme a classe econômica e a necessidade da inserção no mundo do trabalho.

Assim, o objetivo deste artigo é refletir o mundo atual do trabalho, por meio do qual observa-se como as mudanças no modo de produção estão se configurando, bem como seus impactos na alfabetização.

2 | METODOLOGIA

Este texto consiste em uma reflexão construída por meio de revisão da literatura sobre o tema.

3 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÃO

Para que se compreenda as implicações do trabalho e sua relação com a alfabetização na atualidade, torna-se necessária a compreensão do trajeto histórico.

O ser humano é social e como tal não nasce pronto. Por meio de multideterminações aprende a produzir sua existência, ou seja, aprende a ser homem. Esse processo produtivo de si mesmo é o que se pode chamar de educação. O surgimento da educação encontra-se vinculado ao surgimento do homem. Desde o passado remoto dos caçadores e coletores, até o presente da revolução técnico-científica da sociedade da informação, o trabalho faz parte fundamental da vida humana. Sua manifestação em cada época tem influenciado a interpretação e organização da história da humanidade. Tanto que, muitos historiadores têm utilizado os diversos modos de trabalho e produção para caracterizar o tempo e a história do homem (ARAUJO; SACHUK, 2007).

Como coloca Saviani (2007) o homem se diferencia dos demais animais porque transforma a natureza em função de suas necessidades com o objetivo de produzir o seu próprio meio de vida. E é isso que o ser humano tem feito desde o princípio: por meio de seu relacionamento com a natureza aprende sobre ela, a domina, tira proveito, a modifica e por meio de sua exploração busca perpetuar a existência humana.

Por outro lado, Braverman (1987) esclarece que outros animais também se utilizam dos recursos disponíveis na natureza para a sua sobrevivência e os modificam. Todavia, nesse caso não se pode considerar as atividades desses animais como trabalho, uma vez que os mesmos agem instintivamente e não possuem a consciência do resultado final, ou seja, não planejam e não tem em mente o resultado da atividade antes da produção.

Os homens primitivos possuíam um modo de produção comunal e a educação identificava-se e misturava-se à vida coletiva. Após os períodos iniciais da evolução humana, na qual predominava a caça, a pesca, a coleta de frutos e outras partes vegetais,

o ser humano passou por uma primeira grande mudança no modo de produção que foi o período da revolução agrícola, momento em que fixou residência em determinado *habitat*, pois o conhecimento que possuía sobre a produção de vegetais e a criação de animais proporcionou maior produtividade sobre o trabalho realizado. Sendo assim, obteve maior produção e consequentemente maior disponibilidade de produtos a serem consumidos.

Dessa forma, o homem percebeu que por meio do conhecimento, que proporcionava o domínio de técnicas e práticas seria possível alcançar um novo estágio de bem-estar, aquele onde ele poderia se aproveitar de uma produção cada vez maior valendo-se de esforços cada vez menores, ou até mesmo sem esforços razoáveis, levando a uma macro divisão social entre os que possuíam a terra ou os meios de produção e aqueles que nada tinham senão a força do próprio trabalho, o que justificou a servidão e a escravidão e outras formas de dominação que exploravam a força de trabalho de alguns indivíduos. Isso levou a uma concepção negativa do trabalho, que passou a ser considerada uma atividade sem apreço, compreendida como sinônimos de castigo e sofrimento e que exigiam do trabalhador somente o conhecimento necessário para a atividade laboral. Com o surgimento da propriedade privada e o desenvolvimento produtivo, ocorreu a divisão de classes entre proprietários e não proprietários (SAVIANI, 2007).

Com a divisão de classes e a mudança da relação do homem com o trabalho, tem-se também uma divisão na educação. A educação dos proprietários encontrava-se ligada ao desenvolvimento de habilidades intelectuais, de oratória e de atividades físicas, que deu origem à escola. Já a educação dos não proprietários estava no processo laboral, onde se aprendia os ofícios com um mestre na área.

No século XVIII novas mudanças alavancam transformações no modo de produção, momento conhecido como Revolução Industrial, no qual a humanidade assistiu a substituição do modo de produção artesanal pelo modo de produção industrial, caracterizado pela divisão do trabalho e pela intensificação da utilização de máquinas que levou ao incremento da produtividade humana e ao avanço tecnológico da atividade metal-mecânica que se seguiu.

Neste momento contraditório, no qual de um lado alardeavam-se os ideais de liberdade e igualdade, de outro lado destrói-se a autonomia do artesão, em seu domínio e conhecimento dos processos de trabalho substituindo-o pela figura do operário, dominado e alienado, que tem o conhecimento e ação limitados a uma única operação da produção.

"A separação entre o produto do trabalho e o próprio trabalho, entre as condições objetivas do trabalho e a força subjetiva do trabalho, é, portanto, o fundamento efetivo, o ponto de partida do processo de produção capitalista" (MARX, 1982, p. 664).

Este novo trabalhador, o operário, tem no conhecimento especializado e na experiência as credenciais que possibilitam a venda de sua força de trabalho para as empresas. Estas, por outro lado, oferecem a ele a possibilidade de realizar seu trabalho

e, ao deter os meios necessários à produção e o conhecimento, oferecem em troca simplesmente a subsistência.

Dessa forma, a escola transforma-se, adapta-se à estratégia da produção capitalista, aprofunda a divisão do trabalho e serve como reprodutora do aparelhamento ideológico (SAVIANI, 2007).

A partir desse momento, a escola se passa a ter duplo papel. Aquela que atende à classe dominante serve para preparar dirigentes e desenvolver o conhecimento intelectual-científico voltado para o desenvolvimento da inovação. De outro lado, a escola para o trabalhador ensina mera aplicação de técnicas por meio das quais se adestra o operário. As relações laborais tornam-se contratuais e exige-se do trabalhador determinados conhecimentos que possibilitem seu emprego na empresa moderna. A assimilação de técnicas a serem aplicadas no trabalho exige trabalhadores alfabetizados e, nesse sentido, a escola apresenta-se como o veículo para tal. Nesse sentido, a educação e a alfabetização ganham nova importância: a de oferecer os meios de aprendizagem que proporcionem eficiência ao trabalhador.

Segundo Saviani (2007), o ensino fundamental é a base para o princípio do trabalho, embora essa relação seja implícita. Ela ocorre pela incorporação no currículo escolar de elementos importantes para a vivência social. No ensino médio a relação entre ciência e trabalho é explícita, visto que, a entrada do aluno para o meio de produção aproxima-se. Já o ensino superior é tido como a cultura mais elaborada que deveria propiciar a plena vivência social.

Recentemente, com a intensificação da globalização, surge uma nova lógica global das cadeias produtivas do capitalismo e que na esteira geram um novo paradigma do trabalho. Os produtos, antes tangíveis e que saiam da linha de produção de uma única unidade industrial, se diversificam. Novos conceitos e novas relações surgem caracterizadas pelo aumento da interdependência das economias das nações e pelo aumento do comércio e turismo internacionais, investimentos no exterior, aumento dos canais e intensificação da comunicação e do transporte, entre outros (PASSADOR, 2002).

Na visão de Passador (2002), este momento atual da globalização coincide com uma nova revolução técnico-científica, liderada pelos países centrais do capitalismo, que, ao contrário da anterior baseada na indústria metal-mecânica, agora é baseada na tecnologia da informação, biotecnologia, robótica e microeletrônica. Dessa forma, se a revolução industrial consolidou a importância do trabalhador especializado, agora passa a ser fundamental, o trabalho qualificado, de elevada escolaridade, capaz de utilizar os recursos tecnológicos mais avançados para atender as novas demandas do setor produtivo.

Para atender a tais necessidades da produção capitalista, a escola ganha novos contornos. A alfabetização surge enquanto obrigatoriedade, sendo o letramento das classes populares ligado às possibilidades laborais futuras. Mesmo com a crescente importância da educação no discurso político e social, a busca pela capacidade reflexiva ainda se

encontra relegada à segundo plano. Isto pode ser comprovado ao observar que apesar de o trabalhador ascender à universidade, antes um espaço das elites, não acessa toda e qualquer tipo de formação. Há uma seleção perversa: na mesma proporção em que há restrição do número de vagas para áreas e cursos voltados para a formação da elite e da intelectualidade, há o excesso de vagas (muitas delas ociosas) para cursos e áreas que na sua maioria serão cursadas pelos trabalhadores; ou seja, a necessidade e o interesse de se promover o aumento da escolaridade da população em geral não se deve, como poderíamos pensar em um primeiro momento, para servir ao desenvolvimento humano, mas sim, em atender às necessidades da empresa contemporânea.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho é uma atividade inerente e particular do ser humano, desde a antiguidade, o homem tende a buscar uma relação custo/benefício cada vez mais favorável no que tange à satisfação de determinadas necessidades e o alcance do bem-estar com o menor esforço possível. Todavia, ao longo da história, a busca de tais vantagens deixa de ser coletiva e passa a ser prioritária para as classes dominantes. Como consequência, a possibilidade de obter produtos com reduzido esforço relegou o trabalho às classes desfavorecidas e passou a ser objeto de dominação. Nesse contexto, surge uma nova escola, com novas características, que, além de ensinar técnicas para o aumento da produtividade, ainda cumpre o papel de ampliar a dominação e a dependência, indispensável para a perpetuação do modelo. Dessa forma, a educação, que deveria desenvolver e libertar, aprisiona e aliena. O trabalho alienado retira o que é mais precioso ao ser humano, sua vida. Trabalha-se como um meio de vida e não para a produção da vida.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Romilda R.; SACHUK, Maria I. Os sentidos do trabalho e suas implicações na formação dos indivíduos inseridos nas organizações contemporâneas. **Revista de Gestão USP**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 53-66, jan/mar 2007.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2009.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e Capital Monopolista**: a degradação do trabalho no Século XX. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

LURIA, A. **Pensamento e Linguagem**. As últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MARX, Karl. **O Capital**. v. 1. São Paulo: Difel, 1982.

PASSADOR, Cláudia Souza. As múltiplas faces do gestor do século XXI: a formação do administrador em debate. **Cadernos de Administração**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 15-20, jul/dez 2002.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan/fev 2007.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, Jan/abr 2004

CAPÍTULO 23

AUSÊNCIA DE AUTORIDADE E A PERMISSIVIDADE DOS PAIS: REFLEXOS NA EDUCAÇÃO

Data de aceite: 01/06/2021

Maria Aurora Dias Gaspar
UNINOVE, São Paulo/SP
http://lattes.cnpq.br/6403249165037451

> {...] a maior parte das pessoas concordam que o desenvolvimento do mundo moderno em nosso século foi acompanhado por uma crise constante de autoridade, sempre crescente e cada vez mais profunda. [...] O sintoma mais significativo dessa crise, a indicar sua profundeza e seriedade, é ter ela se espalhado em áreas pré-políticas tais como a criação dos filhos e a educação, em que a autoridade no sentido mais lato sempre fora aceita como uma necessidade natural, obviamente exigida tanto por imperativos naturais, o desamparo da criança, como por necessidade política, a continuidade de uma civilização estabelecida, que somente pode ser garantida se os que são recém-chegados por nascimento forem guiados através de um mundo preestabelecido no qual nasceram como estrangeiros. Arendt, 2006, p. 127

RESUMO: A discussão sobre o lugar da autoridade na educação escolar tem mobilizado professores e, responsáveis pelas políticas públicas. Há uma preocupação dos profissionais da educação em compreender a ausência de autoridade e a permissividade dos pais, e os reflexos na educação, como indisciplina, violência, problemas de aprendizagem. A parceria família- escola tem sido fundamentada na busca de restauração de uma autoridade perdida, a fim de resgatar também a autoridade do professor em sala de aula. Este estudo foi realizado em uma escola de Educação Básica privada no estado de São Paulo. Tem como objetivo compreender a correlação entre ausência de autoridade e permissividade dos pais, e o processo de aprendizagem, bem como restaurar a autoridade dos professores, para que limites e normas escolares possam ser cumpridos. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, buscando reunir algumas abordagens significativas e refletir sobre autores contribuintes com o tema. Para discutir a ausência de autoridade e a permissividade dos pais, foi realizada uma pesquisa com pais e professores de alunos de uma escola privada de Educação Básica; foram aplicados questionários com pais e professores, para identificar o papel dos pais na educação dos filhos, e foram feitas observações em campo. O questionário constitui-se de questões fechadas e abertas; as questões fechadas foram trabalhadas em tabelas e gráficos, e as questões abertas sofreram uma análise de conteúdo. Os resultados evidenciam que os pais tem dificuldade de ser autoridade para com seus filhos, e seus estilos de omissão, permissividade, negligência, corroboram com a educação permissiva.

PALAVRAS-CHAVE: Papel dos pais, permissividade dos pais, perda de autoridade, Família; educação, escola.

PARENTAL PERMISSIVENESS AND LACK OF ATTENTION: REFLEXES IN EDUCATION

ABSTRACT: The discussion about authority in schooling has mobilized teachers and those responsible for public policy. There is a concern among education professionals to understand parental permissiveness and lack of authority and its repercussions in education (indiscipline, violence, learning problems). Family-school partnership has been grounded in the search for the restoration of a lost authority so that it may also rescue teachers´authority in the classroom. This study was carried out in a private school of basic educationin the state of São Paulo.Its goal is to understand the correlation between lack of authority and parental permissiveness with the learning process. It also aims at restoring teachers´ authority so that limits and school rules can be met. The methodology used was bibliographic research which allowed me to gather some meaningful approaches and reflect on authors who have contributed to this theme. In order to discuss this topic (parental permissiveness and lack of authority), a survey involving parents and teachers from a private school of basic education was carried out. Questionnaires were applied to parents and teachers in order to identify the role of parents in children´s education. Field observations were also made. The questionnaire consisted of closed and open questions. The closed questions were elaborated in charts and graphs. And the open questions underwent a content analysis. The results show that parents find it difficult to use their authority over their children and their omission, permissiveness and negligence corroborate with permissive education.

KEYWORDS: Role of parents, parental permissiveness, authority loss, family, education, school.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho pretende pensar o lugar de autoridade que os pais têm ocupado em relação aos seus filhos na contemporaneidade. A partir da experiência de supervisora de estágio do curso de Psicologia, em uma escola privada de Educação Básica, verifica-se uma descaracterização dos pais em seu papel de colocar limites, frustrar e educar os filhos.

A tarefa de educar é difícil e nos últimos tempos têm se mostrado ainda mais árdua para a família e, conseqüentemente, para a escola. Família e escola são as duas principais instituições responsáveis pela educação da criança e do adolescente, por isso essa integração é necessária. Assim, é importante observar e destacar o trabalho de cooperação, que pode e deve acontecer entre escola e família, objetivando o sucesso do aluno, seu pleno desenvolvimento e preparo para o exercício da cidadania, como previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96).

O presente artigo se dispõe a discutir sobre os papéis parentais, que evidenciam a perda de autoridade e o excesso de permissividade, tendo como conseqüências comportamentos que interferem no processo ensino- aprendizagem.

A sociedade pós-moderna, marcada por mudanças em diversos segmentos sociais, econômicos, políticos, teve também uma forte mudança na educação formal e informal.

As famílias passaram a incorporar novos valores na educação dos filhos, [...]"um olhar mais atento para as diferenças individuais, um ideário de carinho e maior envolvimento emocional, um respeito mais acentuado à autonomia dos indivíduos, mais diálogo"[...](Ribeiro, p.349).

Esses novos valores destacam uma não hierarquização nas relações pais e filhos, que constituem uma nova atitude no cenário educacional.

A criança neste final de século XX e início do século XXI torna-se o centro das atenções e os pais perdem o controle de suas funções parentais, perdendo a autoridade com seus filhos.

Arendt , 2001, evidencia que os pais não estão mais cumprindo a tarefa de transmitir a Lei necessária à manutenção da cultura. Os pais hoje têm uma dificuldade em dizer não e transferem a responsabilidade de dizer não para o social. As regras da educação não estão claras para os pais e mães, e por isso tornam-se inconsistentes diante dos filhos.

JUSTIFICATIVA

A relevância do estudo do tema está em tratar da questão como algo que se coloca como um problema na vida de muitos pais e professores, na relação da perda de autoridade e permissividade dos pais, e as consequências no processo de aprendizagem e social.

METODOLOGIA

Para discutir a ausência de autoridade e a permissividade dos pais, foi realizada uma pesquisa com pais e professores de alunos de uma escola privada de Educação Básica; foram feitas observações em campo e intervenção psicopedagógica. Para a coleta de dados foram aplicados questionários com pais e professores, para identificar o papel dos pais na educação dos filhos. O questionário constitui-se de questões fechadas e abertas; as questões fechadas foram trabalhadas em tabelas e gráficos, e as questões abertas sofreram uma análise de conteúdo.

O tratamento dos dados ocorreu por meio da análise de conteúdo referenciada por Bardin (2016). Neste sentido, foi realizada uma releitura do material para identificar os pontos mais significativos. Na fase descritiva da pesquisa se procurou contextualizar e interconectar com os autores que foram trazidos no desenvolvimento do corpus teórico, procurando, desta maneira, acrescentar algo de "novo" nas pesquisas já realizadas sobre o assunto.

PAPEL DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO NA PÓS-MODERNIDADE

A relação entre escola e família passa por um conflito de funções sociais. Até a década de 50, a transmissão de valores era papel da família, que representava o ambiente privado. O conhecimento era responsabilidade da escola.

Na sociedade pós-moderna, observa-se que a presença dos pais na vida dos filhos reduziu drasticamente. Os filhos crescem com imensas fragilidades internas e vulnerabilidades comprometedoras no que tange à construção da autoestima, do controle das emoções, da vivência saudável da sexualidade e da percepção interpessoal.

As observações na escola, bem como as intervenções psicopedagógicas e a análise dos questionários aplicados com pais e professores, identificam o aumento da perda de autoridade e a permissividade dos pais na educação dos filhos.

A pesquisa apresenta como resultados o aumento do número de pais negligentes 47%, 25% de pais participativos, 18 % de pais permissivos e 10% de pais autoritários.

Vivemos numa sociedade liberal-permissiva, onde somados os pais negligentes e permissivos temos 65%. Ou seja, os professores devem estar conscientes e tecnicamente preparados para lidar com turmas sem limites, ou sem um mínimo de código moral de convivência em grupo.

Esses resultados evidenciam a perda da autoridade e permissividade dos pais, e os reflexos indicativos no processo ensino aprendizagem.

Arendt (2000), em seus estudos, articula a perda de autoridade com a perda da tradição. Cumpre observar a questão da "tradição", discutida por Hannah Arendt (2000) , que se perdeu ao longo do discurso das ciências. Para Arendt a tradição representava uma autoridade, um modo de organizar os conteúdos a serem transmitidos, e mesmo aquilo que deveria ser esquecido ou relembrado; era indicativo de um fio condutor com o passado, que era transmitido com tradição e assumia autoridade. "Com a perda da tradição, perdemos o fio que nos guiou com segurança através dos vastos domínios do passado",(Arendt, 2000, p.130). Diante a perda da tradição se faz necessário encontrar um modo de recuperar os fragmentos do passado, pois fica uma lacuna temporal entre o passado e o futuro e precisamos de conhecimento profundo nessa atividade de pensar esses dois momentos, pois a partir de nossas indagações e questionamentos, podemos ter respostas para essas lacunas.

Muitos aspectos da educação se modificaram com a perda da tradição, como por exemplo a construção de limites, que é resultado da socialização vivenciada com o ambiente externo, o qual a criança passa a reconhecer e considerar os próprios limites. Dizer "não" passou a ser uma dificuldade para os pais que não conseguem sustentar seu posicionamento.

A omissão dos pais que permite à criança tudo o que tem vontade, ou explosão diante de qualquer deslize do filho, além de não educar, compromete a personalidade infantil, tornando a criança sem limites ou sufocada .

O educar "democrático" não deve ser confundido como "permissividade", pois a criança ainda não está pronta para saber escolher o que é melhor para ela. A prevalência de relações mais permissivas entre adultos e crianças, a queda da autoridade parental, marca o cenário da problemática da falta de limites, recorrente nas práticas educativas.

Na análise dos dados verifica-se que o pai teme dizer “não” ao filho, e sente culpa ao exercer sua autoridade por medo de ser confundido com autoritarismo. Vivemos uma democracia pós-moderna de pais frouxos, impotentes, castrado na sua autoridade, quer na palavra, quer na ação.

Os pais na atual sociedade acabam pecando mais pela omissão do que pela palavra e pelo ato, e acabam aceitando tudo o que o criança pede ou faz errado, não têm coragem de dizer e sustentar os ‘nãos’, bem como temem ser criticados como pais fora de medida. A criança por sua vez sente-se aparentemente livre, mas na verdade se sente abandonada, visto que seus pais foram negligentes.

Há um aumento do número de crianças mimadas, pequenos ditadores do lar, sem limites porque para elas “tudo pode”, inclusive mandar nos pais.

> Para La Taille, a falta de imposição de limites pode ser interpretado pelos jovens como simples “ausência” do educador. Os adultos de hoje não têm mais tanta certeza de que sabem mais que seus filhos quais os caminhos que levam a felicidade e, portanto colocam bem menos limites. Trata-se de uma posição honesta. Mas, em alguns casos, pode também de tratar-se de uma posição covarde: ao dizer aos filhos “Façam o que quiserem”, alguns adultos também lhes dizem de forma velada: “Virem-se, não tenho nada a ver com isso”. A não colocação de limites pode ser prova de humildade como de descompromisso em relação aos filhos e ao futuro do mundo. E verifica-se, hoje, que muitos jovens acabam se queixando da posição dos pais e educadores: oque poderia ser interpretado como generosidade libertária acaba sendo visto por eles como simples ausência. (LA TAILLE, 2008, p.64).

Na observação realizada em campo na escola foco desta pesquisa, observa-se que os alunos estão cada vez transgredindo regras de convivência, demonstrando assim seu descaso para com a autoridade e a lei social. Relatos de casos de violência no espaço escolar,a queixa do professor que os alunos chegam à escola sem o mínimo de civilidade para convivência social, se tornaram constantes. Torna-se prioridade analisar as causas e os efeitos dos atos de incivilidade em nossa época. O desrespeito à autoridade e à lei começam em casa, por meio dos pais negligentes, permissivos ou cínicos e as crianças terminam “autorizando” a si próprias a atos desse tipo.

O desrespeito em relação ao pai se reproduz na rede simbólica de sustentação das demais autoridades da sociedade: professor, diretor, amigos, coordenação da escola.

> Recuperar a autoridade fisiológica não significa ser autoritário cheio de desmandos, injustiças e inadequações. O que verificamos atualmente é que um grande número de pais acredita no falso mito da liberdade total. Libertam os filhos antes mesmo de eles terem criado asas para vôos mais altos, e o resultado disso é um comportamento desastroso na maioria das vezes. O adolescente que se deixa levar pelo impulso em direção ao prazer imediato (natural do ser imaturo) vai dirigir seu vôo para alturas inadequadas ao tamanho de suas asas, e, com certeza, se desorganizar e se ferir. E a permissividade dos pais será sentida como desinteresse, abandono, desamor, negligência. A família tem a função de sociabilizar e estruturar os filhos como seres humanos.

> A violência na infância e na adolescência, por exemplo, existe tanto nas camadas menos favorecidas como nas classes média e alta. O que faz a diferença é a capacidade da família estabelecer vínculos afetivos, unindo-se no amor e nas frustrações. (TIBA, 1996, p. 13)

O declínio da autoridade do pai abre caminho para a suspensão da lei cultural e ainda impede dois sentimentos fundamentais para formar um sujeito ético: vergonha e culpa. Vergonha diz respeito ao fracasso de cumprir as obrigações emanadas da lei paterna; e culpa remete à transgressão de uma lei. Ambos os sentimentos são imprescindíveis para a formação do sujeito moral. [...] O sujeito "sem vergonha" é alguém que, por um lado, ignora e despreza o juízo dos outros e, por outro, não considera condenável, aviltante, cometer certos atos condenados pela moral vigente (LA TAILLE, 1996, p. 16). Na família tradicional, bastava o pai olhar fixamente para os filhos baixarem os olhos, envergonhados, e se se tratasse de uma transgressão, eles sentiriam culpa. Se aproximarmos "o declínio da autoridade do pai" ao "declínio da infância", funda-se um desequilíbrio de funcionamento na família, na escola e na sociedade.

A educação dirigida por imposições morais (dever, obrigações, controle dos "bons" hábitos, disciplina) não funciona mais. Esse tipo de educação tradicional e moralista funcionava no passado. Na sociedade pós-moderna os slogans libertários da educação: é proibido proibir", "abaixo o poder", geraram indivíduos apáticos ou com disposição para a revolta e a delinqüência. Observa-se que outros caminhos também tem sido trilhados como drogas, bebidas, a compulsão pela velocidade fatalista dos carros, esportes radicais, necessidade de "curtir a vida".

A família tradicional cedeu lugar a diversos modelos: monoparentais, recompostas, homofóbicas, e a maternagem deixa de ser um monopólio das mulheres para ser também uma tarefa do pai. E nessa nova configuração familiar também transferiu responsabilidade da educação para a escola. Cortella (2008) critica o fato de inúmeras famílias transferirem sua responsabilidade para as instituições escolares. Na ótica de Cortella há um equívoco na análise dos pais, que entendem que cabe à família colaborar com a escola na educação, mas exatamente o contrário, é a escola que colabora, a família é responsável.

As escolas por sua vez, parecem despreparadas diante desta realidade. As responsabilidades que seriam atribuídas aos pais e mães são "jogadas" para a escola.

PARCERIA FAMÍLIA- ESCOLA: UMA PARCERIA POSSÍVEL?

Diante de muitas inquietações a respeito do ensino e educação de qualidade brasileira, verifica-se a pouca participação efetiva da família na escola. Ausência de autoridade e a permissividade dos pais tem atribuído ao professor sobrecargas na função educativa.

Nas observações efetivadas na escola foco desta pesquisa, tornou-se habitual situações de alunos com problemas de indisciplina, dificuldades de aprendizagem, agressividade. Contudo, essa acepção do comportamento educativo não é uma produção da escola, mas é nesta instituição que estes problemas surgem, trazidos obviamente por estudantes que tem uma vida extra escolar. Muitos dos problemas poderiam ser amenizados se escola e família trabalhassem efetivamente juntos, associados também à sociedade e a uma cultura educativa.

Os pais são os primeiros educadores, representando padrões de referências intelectual, cultural, social, afetiva e comportamental. Torna-se nítido, do ponto de vista pedagógico que o sucesso escolar dos alunos está intimamente ligado a uma efetiva participação familiar. Assim, faz – se necessário que família e escola desempenhem cada qual sua função, porém de maneira harmoniosa e interligada num regime de colaboração e parceria; o que, notadamente, não vem acontecendo na grande maioria das escolas.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hanna. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 2001.

_____, Hannah. A crise na educação. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 1972. p.

_____. *A Condição Humana.* São Paulo: Forense Universitária, 6ª edição, 1993.

_____, Hanna. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BARDIN, L. Análise de conteúdo (L. de A. Rego & A. Pinheiro, trads.). Lisboa: Edição 70. 2006.

BAUMAN, Zygmunt. O mal-estar na pós-modernidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar,1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei n° 9.394/96. Brasília. MEC. 1996.

CORTELLA, Mario Sérgio. A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LA TAILLE, Yves. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, JulioGroppa. Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996. p.9-37.

LA TAILLE, Yves de. Limites: Três Dimensões Educacionais.S. Paulo. Editora Ática, 2008.

Ribeiro, A.C.T & Ribeiro. Família e desafios na sociedade brasileira: Valores como um ângulo de análise. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

TIBA, Içami. Disciplina, limite na medida certa. São Paulo: Gente, 1996.

CAPÍTULO 24

A EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA

Data de aceite: 01/06/2021
Data de submissão: 07/03/2021

Angélica Baumgarten Gebert
Mestrado em Educação
Universidade Tuiuti do Paraná (UTP) – Paraná, Brasil
http://lattes.cnpq.br/4776922029639600

RESUMO: Diante do cenário da pandemia, a Educação Infantil concentra-se em um dilema, sob a ótica de diversas reflexões e concepções sobre a sua funcionalidade para desenvolver uma criança com apoio da tecnologia. Os documentos norteadores trazem como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras, de uma hora para outra a tecnologia tomou conta das casas e da vida dos professores, permanecendo por meses como a única forma de vínculo com a criança e seus familiares. Refletindo sobre essa realidade, discute-se a interação como aspecto fundamental para o desenvolvimento da criança e, com base nas vivências e relações teóricas, sustenta-se a incapacidade de prevalecer uma Educação Infantil que desenvolva a criança por meio de atendimento tecnológico contínuo, pois afeta os aspectos físicos, mentais e sociais. Neste momento social atípico, a melhor estratégia é permitir que a criança se desenvolva no cotidiano da família com autonomia e protagonismo com auxílio e orientações por parte dos educadores.
PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil, Interação, Pandemia.

EARLY CHILDHOOD EDUCATION DURING PANDEMIC TIMES

ABSTRACT: Faced by the pandemic scenario, Early Childhood Education is concentrated on a dilemma, from the perspective of several reflections and conceptions about its functionality to develop a child with the support of technology. The guiding documents bring interactions and games as structuring axes and suddenly technology takes over the homes and lives of teachers, remaining for months as the only form of bonding with the child and their families. Reflecting on this reality, interaction is discussed as a fundamental aspect for the child's development and based on theoretical experiences and relationships, the inability to prevail Early Childhood Education that develops the child through continuous technological assistance is sustained, as it affects the aspects physical, mental and social. In this atypical social moment, the best strategy is to allow the child to develop in the family's daily life with autonomy and protagonism with the help of guidance from educators.
KEYWORDS: Child education, Interaction, Pandemic.

1 | INTRODUÇÃO

A humanidade está vivendo um caos social, de acordo com Bronfenbrenner (2011), eventos históricos podem alterar positiva ou negativamente o curso do desenvolvimento humano, tanto do ponto de vista individual quanto populacional. Ao considerar o momento

histórico atual, a população mundial está enfrentando uma experiência adversa devido à grave ameaça à sobrevivência provocada pela pandemia da COVID-19, que testa os recursos e limites do ser humano, causando inseguranças e incertezas como nunca se sentiu antes. Entende-se esta situação como um evento adverso, de potencial contaminação em larga escala, gerou o distanciamento social, afetou, significativamente, o sistema familiar e o desenvolvimento das crianças.

Por conta do caos social e da fragilidade das pessoas diante do potencial de contaminação, a Educação Básica paralisou as atividades presenciais. Neste contexto, a Educação Infantil, para não perder o vínculo com as crianças, adotou a tecnologia para realizar as atividades remotas, assim visualizando diversas maneiras de estabelecer este vínculo; em alguns casos, a tecnologia é a única ferramenta adotada e em outros é o meio para chegar até os pais.

Em tempos de distanciamento social físico, questiona-se sobre a importância de não deixar no esquecimento os eixos estruturantes da BNCC (2017) ou norteadores das DCNEI (2010), as interações e brincadeiras; tem-se em Vygotsky um autor de referência para discutir a interação social, que embasa os documentos norteadores da Educação Infantil e as práticas pedagógicas dos educadores.

Dessa forma, o objetivo é articular a realidade tecnológica atual com os eixos que fundamentam o fazer pedagógico do professor, colocando em pauta o desenvolvimento da criança, que pode ser prejudicado quando são estabelecidas atividades remotas exclusivas e embasadas no uso da tecnologia.

2 | METODOLOGIA

Este estudo é resultado da vivência de uma nova realidade social atípica, embasado teoricamente por meio de pesquisa bibliográfica. A metodologia utilizada nesse estudo foi a pesquisa qualitativa de natureza interpretativa. A pesquisa qualitativa

> [...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (Minayo, 2009, p. 21).

Uma pesquisa em consonância com a realidade vivenciada e, portanto, interpretativa como sustentam Moreira e Caleffe (2006, p. 62), possui o compromisso de "lidar com os mundos naturais e sociais em que as pessoas habitam." Para entender melhor esses mundos, faz-se necessária a reflexão sobre a construção social da realidade e as formas pelas quais a interpretação social manifesta os desdobramentos das definições dos atores de suas situações. Posto isso, os documentos norteadores da Educação Infantil foram

confrontados com as exigências vivenciadas na nova realidade social e com a teoria cunhada por Vygotsky.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A educação infantil é definida pela LDB (1996), artigo 29, como a primeira etapa da educação básica, que possui como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, considerando os aspectos: físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Nesta primeira etapa, as DCNEI (2010) estabelecem como eixos norteadores das práticas pedagógicas as interações e as brincadeiras; a BNCC (2017), para reforçar, enfatiza como eixos estruturantes da mesma forma para as interações e para as brincadeiras.

Essas interações e brincadeiras se caracterizam o que Leontiev (1998) denomina de atividade dominante, uma atividade que a criança realiza no seu cotidiano, prioritariamente para se desenvolver e reorganiza seus processos psíquicos, atividades responsáveis em mudar particularidades psicológicas da sua personalidade, pois é através delas que concretiza conhecimento. No entanto, a criança depende das condições reais de vida, condições exteriores e interiores.

Enquanto se oportuniza esses eixos, as crianças devem vivenciar experiências para se desenvolver de maneira integral, além disso, ressalta-se que as interações acontecem entre pares, como argumenta Plaisance (2004) do modelo interativo entre a criança e seu meio para se constituir. Concomitantemente, a BNCC (2017, p. 40) estabelece como o primeiro campo de experiência "O eu o outro e o nós", considerando a "interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida [...]". A interação social é necessária, acontece na ação conjunta da relação do eu/outro para construir sentidos nas atividades com o próximo, de maneira concreta nas brincadeiras e culturas, assim, abrangem

> o social enquanto aparato histórico e ideológico, enquanto conjunto de normas, valores, representações. Assim, a atividade em parceria na realização de atividades culturais concretas [...] constitui uma condição necessária para a formação das funções psíquicas caracteristicamente humanas. (Oliveira, 2011. p. 22).

É na instituição de Educação Infantil que a criança amplia as possibilidades de interagir com diversos pares: com crianças de diversas idades e com adultos. Mesmo sendo possível em outros espaços sociais, é no ambiente escolar que a intencionalidade do educador para desenvolver a criança é concretizada, sendo então, o espaço onde os direitos de aprendizagens são garantidos.

As relações horizontais, com constantes socializações, configuram o centro de Educação Infantil como espaço ideal, com relações afetivas consistentes; para Plaisance (2004) é o lugar das socializações secundárias para adquirir códigos relacionais, também, como argumenta Vygotsky (2011), para realizar relações superiores. É necessário toda uma aldeia para educar uma criança, pois o seu desenvolvimento ocorre pelo vínculo e interação. Para o autor, os aportes culturais, a interação social e a dimensão histórica são aspectos cruciais para o desenvolvimento mental. E, por essa razão, para o autor,

> a sociabilidade da criança é o ponto de partida de suas interações sociais com o entorno. Os problemas levantados pela psicologia da interação social são, hoje, bem conhecidos [...]. O ser humano, por sua origem e natureza, não pode nem existir nem conhecer o desenvolvimento próprio de sua espécie como uma mônada isolada: ele tem, necessariamente, seu prolongamento nos outros; tomado em si, ele não é um ser completo. (Vygotsky, 2010, p. 16).

O desempenho da interação social, no cotidiano da criança, para auxiliar no desenvolvimento integral é inquestionável, na interação as experiências simbólicas, mediadas por cultura e história, dialogam com a história do seu tempo, meio e outros humanos. Para Vygotsky a dimensão social é o primeiro conceito para debate e é neste momento que se constrói o conhecimento ao se considerar as inúmeras culturas, momento de edificar as relações psicológicas superiores. Para Vygotsky, em especial na primeira infância,

> [...] os fatores mais importantes são as interações assimétricas, isto é, as interações com os adultos, portadores de todas as mensagens da cultura. Nesse tipo de interação, o papel fundamental cabe aos signos, aos diferentes sistemas semióticos que, do ponto de vista genético, têm, em primeiro lugar, uma função de comunicação, depois uma função individual: eles começam a ser utilizados como instrumentos de organização e de controle do comportamento individual. (2010, p. 16).

Em contrapartida, para Piaget existem duas maneiras de interação social, a coação e a cooperação, a primeira ocorre entre os indivíduos com menor nível de socialização, pois as normas e regras são impostas com autoridade dentro de um padrão cultural. Todavia, na cooperação, os indivíduos realizam trocas de novos elementos e ideias para desenvolver o intelectual dos pares, respeitando a liberdade de opiniões em busca de autonomia, considerando, assim, o ápice da socialização, isso porque a cooperação entre as crianças se configura com grandes sentidos de importância quanto à relação entre adultos. “Do ponto de vista intelectual, é ela que está mais apta a favorecer o intercâmbio real do pensamento e da discussão, isto é, todas as condições suscetíveis de educarem o espírito crítico, a objetividade e a reflexão discursiva.” (Munari, 2010, p. 104).

A luz destas informações, questiona-se sobre a difusão e uso da tecnologia durante a pandemia para cumprir horas de ensino de maneira remota na educação infantil. Diante da importância da interação para o desenvolvimento da criança, como aceitar as telas como fim de relacionamento e desenvolvimento?

O foco não é desconsiderar o uso da tecnologia como ferramenta para momentos de interação, exploração e didática, mas empregar como única opção de acesso, como está acontecendo em muitas realidades durante a pandemia da Covid 19. Como esclarece Machado (2004, p.100):

> Não se trata de discutir o uso ou não uso das tecnologias – o que, além de um contrassenso do ponto de vista da racionalidade técnica e da perspectiva histórica, seria estéril, uma vez que elas estão por toda a parte e sua presença somente tende a aumentar. Trata-se de buscar um mínimo de consciência sobre seu uso, que possibilite à escola o exercício das funções primordiais, sem o insólito expediente de deixar-se pautar pelo que as tecnologias permitem ou não realizar.

Quando a criança fica muitas horas conectada em telas de celulares, tablets ou computadores deixa de realizar os movimentos do corpo e as interações com os seus pares. Um estudo realizado para compreender as consequências quando crianças ficam muitas horas na tecnologia, concluiu que seu uso indiscriminado traz riscos à saúde física, mental e social da criança, notando-se nestas mais agressividade e ansiedade, porque não favorecem as relações interpessoais, a disciplina e a afetividade, visto que o contato físico auxilia para ampliar as habilidades sinestésicas, como asseguram Paiva e Costa (2015). Ou seja, a criança é prejudicada no seu desenvolvimento quanto aos aspectos, também, citados pela LDB (1996): físico, psicológico, intelectual e social.

Considera-se, assim, a interação defendida como primordial para cada humano desenvolver as suas estruturas cognitivas superiores e, ao mesmo tempo, intervir sobre o meio.

> A interação ocorre dentro da estrutura dos sistemas de atividade que estão mediados social e instrumentalmente. Esta mediação incide na conformação das funções psicológicas superiores dos seres humanos, ao mesmo tempo em que intervêm no seu meio ambiente. Essas funções têm uma natureza instrumental pelo caráter mediado dos estímulos que as geram; cultural pela estrutura social das atividades e pelo caráter dos instrumentos/meios que intervêm, e histórica porque tanto os instrumentos como os e sistemas de atividade nos quais se integram são fruto do decorrer da história social da humanidade mais ou menos internalizada por cada indivíduo. (Sancho, 1998, p. 84).

Para aprender e se desenvolver uma pessoa não se conecta apenas ao ato cognitivo, mas com experiências que se intercalam para construir sentidos para si, para o próximo e para o mundo. A experiência de aprender não olha somente para o ser, porque se considera, também, a posição política para se auto identificar como ator social. “Isso significa reconhecer-se e ser reconhecido como sujeito de experiência que, a partir da sua aspiração a ser, relaciona-se a outras experiências - de saber, de vida, de alteridade”. (Hernández; Sancho, 2011).

Nessa perspectiva, a tecnologia na Educação Infantil deve ser pensada como um recurso pedagógico e jamais como ferramenta para o ensino na sua essência, pois devem ser consideradas as experiências interativas culturais e as múltiplas linguagens das crianças:

> o trabalho com as múltiplas linguagens nesta etapa da educação permite o estabelecimento de redes de relações, as quais permitem aos alunos reestruturar suas significações anteriores, produzir boas diferenciações e construir outras/novas significações. De acordo com este paradigma, não basta utilizar os recursos informáticos, é preciso problematizá-los e produzir novas relações numa pedagogia reflexiva. (Behar et al. 2008, p. 6).

O corpo precisa de movimento, o que justifica considerar um ensino que se media com a família e seu cotidiano; a criança aprende, a partir das vivências com os adultos, os enfrentamentos da vida: a como fazer compras, organizar a casa, as refeições, entre outras atividades. Nos afazeres, quando se propõe à criança que seja autônoma e participe como protagonista, o aprendizado e desenvolvimento ocorre de maneira espontânea, com amor e de maneira única, criando vínculos e memórias afetivas.

Esta proposta de criança protagonista é coincidente com o objetivo da BNCC (Brasil, 2017, p. 15), "o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida."

As falas dos corpos aparecem constantemente, nas brincadeiras, produções e reações, fazem gestos, movimentos, rabiscam, falam sozinhas e com os pares; não é necessário conquistar isso, é automático, as reverberações de vozes e narrativas é que precisam ser decifradas.

Ao conceber a criança como protagonista, produtora de cultura no processo de socialização de pares, reflete-se sobre qual instituição está sendo oferecida e que seja propicia para as especificidades, quanto as suas diversas linguagens, uma delas é o corpo, por meio dele as crianças interagem com o mundo e se movimentam na relação de si mesmo e com os outros. A cada movimento, o menino ou a menina possui uma intencionalidade em busca de aprendizagem e expressa seus sentimentos (Garanhani; Nadolny, 2013). O professor, neste momento, permite a centralidade do infante no processo.

O protagonismo se efetiva quando se oportuniza vez e voz para as crianças com possibilidades de participação

> por via da sua escuta, observação, da estruturação de tempos, espaço e propostas que considerem suas singularidades. À medida que o tempo do brincar não é suprimido das suas experiências cotidianas e que lhes damos respostas ou retomamos questões que por elas nos são colocadas e que precisamos encaminhar. (Coutinho, 2013, p. 226).

Obviamente, isso implica ressignificar a concepção de infância que se construiu historicamente na sociedade e de "romper com as formas de participação decorativas, que enunciam que a participação é constitutiva das práticas sociais, lidando com a participação de modo maniqueísta, para que não afetem interesses nem estruturas do poder estabelecidas. (Coutinho, 2013, p. 224).

Nestas circunstâncias, é imprescindível a interação das crianças com adultos e outras crianças para desenvolver as funções psíquicas superiores; no contato com o outro e sua cultura, a criança renova as suas necessidades, interesses, já com as atividades pedagógicas intencionais do educador, a criança se desenvolve em todos os aspectos. Assim, o brincar ocorre de maneira natural e espontânea, com a mediação do adulto amplia as relações superiores que a criança efetiva internamente.

4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pedagogia da escuta nunca se fez tão necessária como neste momento de pandemia; a transparência das relações precisa habitar entre a família e o educador, enaltecendo, como nunca, o grande dilema da indissociabilidade entre o educar e o cuidar, um cotidiano que impossibilitou olhar somente para um dos aspectos.

Neste novo cenário social, considerar a interação com brincadeiras é fundamental para o desenvolvimento e aprendizagens das crianças; o brincar ganhou visibilidade e enalteceu sua importância; são necessários momentos para que a criança construa memórias afetivas por meio de experiências com sentidos e significados, pois estes efetivam relações e conexões superiores ao vivenciar as diferentes culturas no cotidiano.

A necessidade da interação social e relações para com as crianças durante as experiências retira de cena um ensino puramente tecnológico, pode até ser um aparato, mas não o único uso e fim do aprender na primeira infância. A tecnologia não substitui as interações e relações em centros de educação infantil, as experiências de ouvir as crianças e as inter-relações culturais vivenciadas constituem novos saberes singulares às crianças. Em suas casas, neste momento social, promover a autonomia e o protagonismo cotidianamente é indispensável. Para a família compreender como promover relações do tipo é que entra em cena o educador e a tecnologia, somente para instruir quem não possui formação em mediação, específica, do pedagogo.

Concomitante, a intencionalidade do educador, neste processo de mediação, efetiva uma prática pedagógica e, consequentemente, aprendizagens de um ser humano composto de múltiplas dimensões, ou seja, desenvolve-se significativamente pelas ações externas provocadas entre pares.

Ademais, a importância desta interação se confronta com diretrizes e protocolos para um possível retorno durante a pandemia na Educação Infantil, pois nesta etapa do ensino, o distanciamento social nas instituições é um enfrentamento para com aos direitos de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

Behar, P. A. et al (2008). Formação de professores de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental: a experiência de validação de objetos de aprendizagem. **Novas tecnologias na Educação**: CINTED-UFRGS, v. 6, pp. 1-11.

Bronfenbrenner, U. (2011). **Bioecologia do desenvolvimento humano*:* tornando os seres humanos mais humanos.** Porto Alegre: Artmed.

Brasil (2017). **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, Brasília.

Brasil (2010). **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil**. Ministério da Educação. Brasília.

Brasil (1996). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Ministério da Educação, Brasília.

Coutinho, Â. M. S (2013). Ação social e participação no contexto da creche. **Educativa**, v. 16, n. 2, pp. 217-228. Doi: http://dx.doi.org/10.18224/educ.v16i2.3111

Garanhani, M. C.; Nadolny, L. F (2013). A docência na educação infantil: uma proposta de formação de professores no programa LICENCIAR e PIBID/CAPES da UFPR. In: Garanhani, M. C; Ens, R.T. **Sociologia da infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, pp. 155-181.

Hernández, F.; Sancho, J. M (2011). A formação a partir da experiência vivida. *Pátio:* **Revista Pedagógica**, 40. pp. 8-11.

Ivic, I, (2010). **Lev Semionovich Vygotsky**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, pp. 140.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Editora Moraes, 1998.

Machado, N. J. (2004). **Conhecimento e valor**. Coleção Educação em pauta: teoria e tendências. São Paulo: Moderna.

Minayo, M. C. S. (org.) (2009). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes.

Moreira, H.; Caleffe, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 1. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2006.

Munari, A (2010). **Jean Piaget**. Tradução e organização: Daniele Saheb. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, pp. 156.

Oliveira, Z. (2011). **Jogo de papéis, um olhar para as brincadeiras infantis**. São Paulo: Cortez.

Paiva, M. N. M; Costa, J. S. A Influência da tecnologia na infância: desenvolvimento ou ameaça? **Psicologia.pet**, 1-13, 2017.

Plainsance, E. (2004). **Para uma sociologia da pequena infância**. *Educação e Sociedade*, v. 25, n. 86, p.221-241. Campinas.

Sancho, J.M. (1998). **Para uma tecnologia educacional**. Porto Alegre: Artmed.

Vygotsky, L. S (2011). **Obras Escogidas II**. Disponível em: <http://www.taringa.net/perfil/vygotsky>.

CAPÍTULO 25

ACOMPANHAMENTO DE EGRESSOS: UMA PERCEPÇÃO SOBRE O CURSO TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES DO IF FLUMINENSE CAMPUS CAMPOS CENTRO

Data de aceite: 01/06/2021

Cristina Alves Baptista
Instituto Federal Fluminense Campus Campos Centro

Mayara Teodoro Tavares
Universidade Estácio de Sá

RESUMO: Este estudo constitui-se da análise de dados referente a pesquisa de acompanhamento de egressos do curso Técnico em Edificações, entre 2014 e 2018, cujo objeto é a percepção do egresso sobre a formação recebida. Para sua realização foi utilizada a coleta de dados primários, de natureza quantitativa, extraída a partir do questionário integrado ao *Web Service* do Banco de Oportunidades do *campus* Campos Centro do Instituto Federal Fluminense. O questionário aborda a percepção do egresso sobre a qualidade do curso ofertado, em especial, a satisfação sobre oito atividades formativas, a saber: palestras; oficinas, minicursos, seminários, visitas técnicas, estágios, práticas profissionais e bolsas institucionais. O resultado da pesquisa indica que, cinquenta e oito por cento dos egressos avaliaram o curso como "Excelente" e 42% como "Bom", sendo a média da taxa de satisfação de, aproximadamente, 74% sobre as oito atividades ofertadas.

PALAVRAS-CHAVE: Acompanhamento de Egressos, Pesquisa de Satisfação, Indicador de Desempenho.

ABSTRACT: This study consists of the analysis of data referring to the follow-up research of graduates of the Technical course in Buildings, between 2014 and 2018, whose object is the perception of the graduate about the training received. For its realization, the collection of primary data was used, of quantitative nature, extracted from the questionnaire integrated to the Web Service of the Bank of Opportunities of the campus Campos Centro of the Instituto Federal Fluminense. The questionnaire addresses the graduate's perception of the quality of the course offered, in particular, satisfaction with eight training activities, namely: lectures; workshops, short courses, seminars, technical visits, internships, professional practices and institutional scholarships. The survey results indicate that fifty-eight percent of graduates rated the course as "Excellent" and 42% as "Good", with an average satisfaction rate of approximately 74% for the eight activities offered.

KEYWORDS: Monitoring of Graduates, Satisfaction Survey, Performance Indicator.

1 | INTRODUÇÃO

O acompanhamento de egressos é uma política institucional que visa observar a situação de empregabilidade do estudante recém-formado no mundo do trabalho e apontar as necessidades de reavaliação das práticas de ensino, pesquisa e extensão, da formação ética e cidadã, e da correlação das matrizes curriculares com as demandas sociais, econômicas, políticas e científicas [1].

Num contexto de competitividade e de novas demandas profissionais requeridas pelo sistema produtivo, torna-se um diferencial, o conjunto de habilidades, competências e atitudes do futuro profissional. Sendo assim, na perspectiva da formação integral, é de suma importância para a instituição, considerar os aspectos observados sobre a qualidade de ensino do curso e sua contribuição efetiva para o desenvolvimento socioeconômico local e regional, a partir da ótica do egresso.

Ainda no âmbito da educação e do trabalho, a pesquisa de egressos promove a reflexão e estimula a dinâmica de interação entre a instituição e a sociedade, na medida em que aponta o êxito da missão da instituição diretamente correlacionado ao êxito do egresso, não se resumindo apenas à confecção de um diploma.

Assim, a avaliação geral do curso, das atividades complementares ligadas à área de ensino, pesquisa e extensão, e do indicador do grau de satisfação do egresso no período trazem resultados norteadores para a atualização contínua do projeto pedagógico do curso.

2 | MATERIAIS E MÉTODOS

2.1 Materiais

Foram utilizadas as informações armazenadas no banco de dados do sistema de acompanhamento de egressos, obtidas através do *website* do Banco de Oportunidades do Instituto Federal Fluminense *campus* Campos Centro[1]. Este sistema de informações, também denominado BdO, é sistematicamente atualizado trinta dias após cada colação de grau oficial dos estudantes, por meio de exportação de dados do Sistema Acadêmico Qualidata e do processo de importação.

2.2 Metodologia

Na fase inicial, foram selecionados os alunos do curso Técnico em Edificações, modalidade concomitante, concluintes e diplomados durante o exercício de 2014 e 2018, respondentes até 31/05/2019.

Na etapa seguinte, os dados foram tabulados e consolidados para apresentação do perfil do egresso, da avaliação do curso e do grau de satisfação em relação às palestras, oficinas, minicursos, seminários, visitas técnicas, estágios, práticas profissionais e bolsas institucionais.

A etapa final buscou apresentar a evolução da taxa de satisfação do egresso no período da pesquisa, para *feedback* da coordenação do curso e da diretoria de ensino.

1. O Banco de Oportunidades é um sistema *web* de informações certificado pelo Instituto Nacional da Propriedade Industrial – INPI de autoria de Rodolfo Ribeiro Oliveira Neto e Cristina Alves Baptista. O Sistema foi criado em 1º de janeiro de 2016, publicado em 1º de setembro de 2017 e teve o Certificado de Registro de Programa de Computador concedido sob nº BR512019000043-9 em 15 janeiro de 2019.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram exportados do sistema acadêmico 221 alunos, não havendo registro de egressos diplomados em 2014. Em 2017, os egressos diplomados no 1º semestre de 2015 responderam o questionário por meio de contato telefônico.

Em 2018, os questionários foram disponibilizados no BdO para os demais egressos de 2015 a 2018, sendo programados para serem respondidos um ano após a colação de grau. Cabe ressaltar que o número de respondentes está diretamente ligado à cultura de acesso à esta plataforma, cuja sensibilização e implantação oficial iniciaram em 2019. O egresso é motivado a responder a pesquisa para manter-se conectado, em função da plataforma ser um espaço institucionalizado de relacionamento profissional com as empresas.

A Figura 1 apresenta o número de egressos, potenciais respondentes, entre 2015 e 2018.

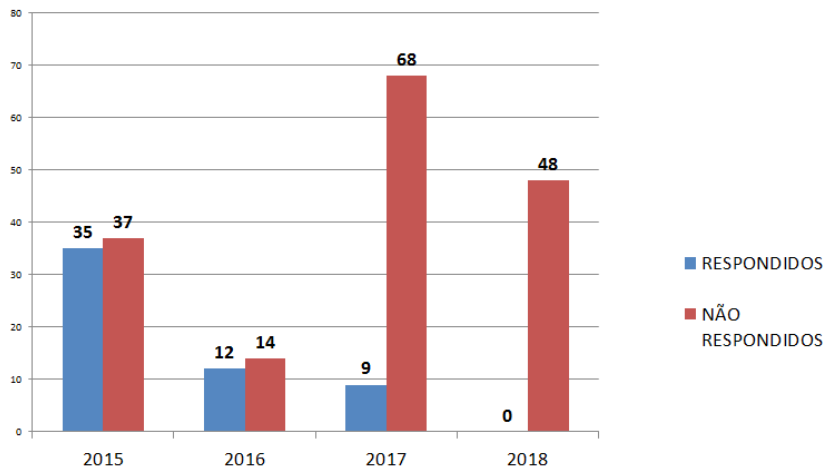


Figura 1: Gráfico demonstrativo dos respondentes no exercício entre 2015 e 2018.

Como se pode notar, obteve-se 54 respostas que corresponde, aproximadamente, 24% do total importado. Não houve respondentes do ano letivo de 2018 em função da data da apuração das respostas e da abertura do questionário no sistema.

O perfil do egresso da pesquisa apresenta indivíduos distribuídos na faixa etária entre 21 e 25 anos, em sua maioria solteiros, 70% na cor branca, 22% na cor parda e 8% na cor preta. Quarenta e quatro por cento representam o gênero masculino, e cinquenta e seis por cento, o gênero feminino.

A estrutura do questionário disponibilizado compreende duas partes: as informações acadêmicas dos egressos e suas impressões sobre sua formação recebida, e a situação

atual e informações profissionais. Este estudo foca na primeira parte do questionário, sendo cada atividade avaliada por seu quantitativo ofertado segundo os graus Suficiente, Regular, Insuficiente e Nunca Soube da Oferta. Para avaliar a taxa de satisfação, aplica-se a fórmula de definição do indicador de desempenho como apresentado no Quadro 1.

NOME: Indicador percentual de satisfação do egresso sobre atividades formativas recebidas.
FINALIDADE: Apresentar o grau de satisfação do egresso em relação à formação recebida nos quesitos referentes à palestras, oficinas, minicursos, seminários, bolsa institucional, visitas técnicas, estágio e prática profissional.
FÓRMULA: *Ind.satisfação de formação do egresso = (Média Suficiente + Média Regular)*
DESCRIÇÃO: Primeiramente, mede-se o grau percentual de satisfação do egresso correspondente a cada quesito de formação recebida relativa às atividades de ensino, pesquisa, extensão e bolsa. Após, agrupam-se os graus "Suficiente e Regular". Estes valores percentuais somados resultarão no indicador de aprovação relativo às atividades analisadas.

Quadro 1: Ficha de catalogação do indicador de desempenho: Taxa de Satisfação

Deste modo, com o agrupamento dos graus Suficiente e Regular, tem-se a demonstração na Figura 2, da aprovação do egresso sobre as oito atividades ofertadas durante o curso e o percentual médio por ano.

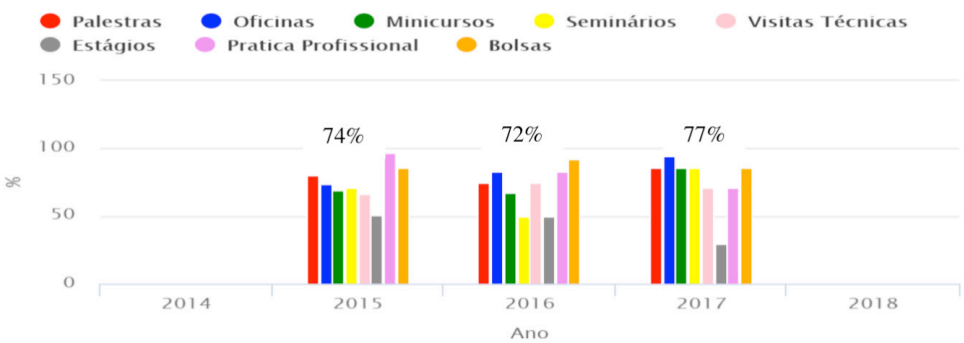


Figura 2: Percepção do egresso sobre oito atividades formativas recebidas no período entre 2015 e 2017.

Pode-se observar o crescimento na oferta das palestras, oficinas e minicursos ao longo dos anos. As bolsas mantiveram um nível satisfatório. Notou-se também uma queda da qualidade da oferta da prática profissional. Vinte e dois por cento dos egressos realizaram estágio durante o curso. Este dado é justificado por ser uma atividade externa e

não obrigatória do curso, que exige maior tempo disponível para sua realização em relação às demais.

A Figura 3 apresenta a taxa de satisfação dos egressos sobre as atividades no ano.

Figura 3: Indicador de desempenho percentual da satisfação do egresso sobre atividades formativas recebidas no período entre 2015 e 2017.

A evolução do indicador manteve-se positiva ao longo do período pesquisado.

4 I CONCLUSÕES

Considerando a percepção dos egressos sobre o curso ofertado, conclui-se que o curso Técnico em Edificações traz resultados positivos à pesquisa com relação ao seu desempenho como um todo, sendo as opções Suficiente e Regular muito utilizada como resposta com relação à quantidade de ofertas de serviços educacionais na área de ensino, pesquisa e extensão, e em relação às bolsas institucionais.

REFERÊNCIAS

[1] BAPTISTA. C. A. **Programa de Acompanhamento de Egressos**. Instituto Federal Fluminense *campus* Campos Centro – Diretoria de Extensão, Pesquisa e Pós-Graduação – Coordenação de Ações de Extensão, Campos dos Goytacazes, RJ, Julho de 2016.

SOBRE OS ORGANIZADORES

AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA - Professor do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (Uneb - Campus VII) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos - PPGESA (Uneb - Campus III). Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Regional de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias (IESCFAC), Especialista em Educação Matemática e Licenciado em Matemática pelo Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco (CESVASF). Foi professor e diretor escolar na Educação Básica. Coordenou o curso de Licenciatura em Matemática e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) no Campus IX da Uneb. Foi coordenador adjunto, no estado da Bahia, dos programas Pró-Letramento e PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). Participou, como formador, do PNAIC/UFSCar, ocorrido no Estado de São Paulo. Pesquisa na área de formação de professores que ensinam Matemática, Ludicidade e Narrativas. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/UFSCar), na condição de pesquisador, o Grupo Educação, Desenvolvimento e Profissionalização do Educador (CNPq/PPGESA-Uneb), na condição de vice-líder e o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/LEPEM-Uneb) na condição de líder. É editor-chefe da Revista Baiana de Educação Matemática (RBEM) e da Revista Multidisciplinar do Núcleo de Pesquisa e Extensão (RevNUPE); e coordenador do Encontro de Ludicidade e Educação Matemática (ELEM).

ANDRÉ RICARDO LUCA VIEIRA - Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Sergipe - UFS/PPGED. Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB/MPEJA (2018), com Especialização em Tópicos Especiais de Matemática (2020), Ensino de Matemática (2018), Educação de Jovens e Adultos (2016), Matemática Financeira e Estatística (2015) e Gestão Escolar (2008). Licenciado em Matemática pela Universidade Nove de Julho (2000). Atualmente é professor efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano - IF Sertão/PE. Coordenou o Curso de Licenciatura em Matemática pelo Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica - PARFOR pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Campus XVI - Irecê-BA. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Tecnologias da Informação e Comunicação - FOPTIC (UFS/CNPq). É editor assistente da Revista Baiana de Educação Matemática - RBEM, uma publicação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos - PPGESA da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Campus III - Juazeiro/BA em parceria com o Campus VII - Senhor do Bonfim/BA da mesma instituição e com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano - IF Sertão-PE, Campus Santa Maria da Boa Vista/PE.

ILVANETE DOS SANTOS DE SOUZA - Doutoranda do Programa de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Ensino de Ciências Naturais e Matemática- (UFS). Possui Licenciatura Plena em Pedagogia e Licenciatura Plena em Matemática .Especialista em Gestão Escolar; em Educação Profissional integrada à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos; em Matemática Financeira e Estatística e em Educação Matemática. Pesquisa na linha de Formação inicial e continuada de professores que ensina Matemática, Ensino de Matemática. Integra os Grupos de Estudos e Pesquisas: Ensino de Ciências e Matemática- ENCIMA (CNPq/UFBA) , Grupo de Estudo e Pesquisa Educação do Campo (CNPq/UNEB). É egressa dos Grupos de Estudos e Pesquisas: Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais- EDaPECI (CNPq/UFS) e Núcleo de investigação sobre História e Perspectivas Atuais da Educação Matemática- NIHPEMAT (CNPq/UFS). Atualmente é professora efetiva da Prefeitura Municipal de Barreiras-BA, atuando como Técnica Pedagógica na Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acompanhamento de Egressos 251, 252, 255

Alfabetização 59, 60, 62, 64, 65, 66, 95, 96, 102, 103, 165, 168, 170, 171, 172, 228, 230, 232, 234, 256

Análise 17, 21, 23, 26, 28, 31, 36, 37, 54, 56, 67, 68, 82, 86, 95, 99, 110, 115, 117, 119, 120, 123, 128, 130, 135, 136, 137, 139, 142, 148, 160, 164, 169, 175, 180, 187, 189, 199, 210, 211, 215, 216, 217, 235, 237, 238, 239, 240, 241, 251

Anos Iniciais 96, 165, 167, 168, 170, 190, 249

Aprendizagem 13, 53, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 90, 96, 100, 101, 104, 107, 109, 110, 113, 117, 118, 119, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 142, 146, 158, 163, 164, 165, 168, 169, 170, 171, 193, 194, 226, 229, 232, 235, 236, 237, 238, 241, 247, 248, 249

Avaliação Interna 82, 83, 87, 88

C

Capitalismo Acadêmico 19, 20, 21, 22, 23

Categorias 17, 29, 38, 39, 52, 117, 119, 120, 123, 124, 126, 130, 135, 136, 205, 212, 216

Colegialidade 19, 20, 21

Covid-19 126, 127

D

Deficiência 158, 159, 210, 211, 215, 217, 220, 222

Desafios 4, 18, 23, 80, 84, 85, 86, 90, 91, 93, 94, 98, 102, 103, 115, 138, 164, 197, 198, 209, 241

Desfiles Escolares 140, 141, 142, 144, 145, 146, 147, 148, 150, 152, 153, 154

Dialogicidade 1, 6

Diálogo 6, 7, 9, 10, 18, 65, 89, 108, 131, 132, 133, 134, 138, 143, 146, 188, 206, 223, 224, 225, 226, 237

Discência 9, 12

Discurso 3, 4, 6, 7, 44, 47, 49, 50, 51, 67, 68, 72, 74, 75, 76, 78, 79, 115, 125, 134, 157, 210, 211, 212, 213, 214, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 229, 232, 238

E

Educação 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 30, 35, 37, 39, 41, 43, 45, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 108, 109, 114, 115, 116, 117, 118, 119,

120, 121, 123, 124, 125, 127, 128, 129, 132, 140, 142, 143, 144, 146, 154, 155, 156, 159, 164, 165, 166, 167, 168, 171, 172, 173, 176, 177, 184, 185, 186, 190, 191, 195, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 218, 219, 222, 223, 224, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 247, 248, 249, 250, 252, 256, 257

Educação Contextualizada 140, 142, 143, 144, 146, 154, 156

Educação do Campo 24, 25, 27, 28, 93, 155, 156, 171, 186, 190, 197, 257

Educação Infantil 59, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 117, 118, 119, 123, 125, 127, 128, 167, 172, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 242, 243, 244, 245, 247, 248, 249

Educação Profissional 67, 68, 72, 73, 80, 81, 257

EJA 93, 94, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 106, 107, 108, 109, 113, 114, 115

Ensino 2, 5, 9, 11, 13, 16, 20, 21, 22, 23, 40, 54, 55, 56, 57, 65, 67, 72, 74, 79, 80, 84, 85, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 96, 98, 99, 100, 101, 104, 105, 106, 107, 109, 110, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 142, 146, 158, 159, 160, 163, 164, 165, 166, 167, 170, 173, 177, 179, 181, 190, 191, 192, 194, 195, 196, 197, 200, 201, 202, 204, 205, 207, 226, 228, 229, 232, 236, 238, 240, 245, 247, 248, 249, 251, 252, 254, 255, 256, 257

Ensino Básico 158

Ensino Remoto 40, 89, 91, 117, 118, 119, 123, 124, 125, 126, 127, 128

Entrevista 130, 131, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 152, 174, 181, 183, 191, 192, 193, 194, 195, 196

Escola 4, 5, 6, 10, 14, 15, 16, 18, 71, 80, 94, 97, 98, 99, 101, 102, 103, 106, 107, 108, 110, 114, 118, 125, 128, 142, 144, 145, 146, 149, 150, 151, 152, 153, 155, 159, 160, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 170, 171, 177, 181, 184, 185, 186, 187, 189, 190, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 201, 202, 203, 204, 206, 209, 217, 219, 220, 221, 224, 225, 226, 228, 229, 231, 232, 233, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 246

Escolaridade 72, 173, 174, 175, 177, 178, 180, 232, 233

Esperança 1, 2, 3, 7, 8, 11, 16, 17, 18, 46, 75, 101, 164, 181, 184, 225

Estado 5, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 35, 61, 69, 70, 71, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 90, 105, 109, 112, 114, 117, 123, 124, 126, 140, 141, 160, 164, 175, 177, 184, 190, 203, 207, 219, 235, 256

Estilos Parentais 117, 118, 119, 121, 122, 123, 127, 128

Ética 1, 5, 6, 8, 12, 14, 17, 18, 43, 49, 50, 51, 52, 57, 120, 143, 170, 208, 213, 251

Eurocentrismo 43, 44, 45, 46, 47, 50, 52, 56, 114

F

Família 3, 4, 14, 72, 75, 77, 81, 118, 122, 123, 124, 125, 131, 136, 137, 153, 159, 172, 190, 218, 219, 220, 235, 236, 237, 239, 240, 241, 242, 244, 247, 248

Fazer Docente 9, 10, 11, 14, 66, 195

Feira de Ciências 158, 161, 162, 163

Formação Continuada 9, 10, 104, 115, 197, 223, 224, 225, 226, 227

Formação Docente 186, 194

Formação Humana 1, 108

Foucault 44, 45, 48, 51, 58, 143, 156, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 217, 218, 219, 220, 221, 222

G

Gestão do Conhecimento 82, 83, 88, 89, 90

H

Heterogeneidade 100, 165, 168, 169, 171

I

Identidade 9, 10, 15, 18, 25, 106, 108, 119, 120, 142, 145, 147, 148, 156, 169, 173, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 194, 196, 197, 198, 220, 226

Indicador de Desempenho 251, 254, 255

Intensificação 29, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 231, 232

Interação 28, 54, 65, 108, 124, 126, 139, 169, 188, 189, 206, 242, 243, 244, 245, 246, 248, 252

L

Letramento 59, 60, 61, 62, 65, 229, 232, 234, 256

Linguagem Oral e Escrita 59, 60, 65

Luta de Classes 24, 27, 83

M

Marx 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 40, 42, 53, 69, 80, 176, 185, 198, 231, 233

Meninas Carentes 158

Movimento Estudantil 19, 20, 21, 22, 23

Multisseriação 165

N

Narrativa Infantojuvenil 210

O

Oncológico 130

P

Pandemia 29, 31, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 89, 90, 91, 117, 118, 119, 123, 126, 127, 128, 173, 174, 175, 176, 180, 181, 182, 183, 242, 243, 245, 246, 248

Papel dos Pais 120, 235, 237

Paulo Freire 1, 2, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 95, 146, 197, 225

Pedagogia Alternativa 140, 142, 146, 155

Perda de Autoridade 235, 236, 237, 238

Permissividade dos Pais 235, 237, 238, 239, 240

Pesquisa de Satisfação 251

Pobreza 67, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 81, 178

Políticas Públicas 24, 25, 26, 27, 28, 42, 67, 80, 91, 120, 204, 235

Pós-Modernidade 43, 53, 57, 152, 154, 237, 241

Possibilidades 2, 5, 12, 13, 44, 52, 57, 62, 63, 75, 87, 90, 93, 94, 97, 98, 102, 108, 114, 115, 116, 118, 123, 125, 142, 143, 146, 165, 167, 168, 188, 208, 212, 232, 244, 247

Prática Pedagógica 25, 93, 94, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 104, 143, 195, 199, 200, 201, 205, 206, 208, 209, 248

Professora de Educação Infantil 199

Professores 2, 5, 6, 17, 19, 20, 41, 54, 56, 57, 65, 84, 85, 86, 94, 95, 97, 99, 103, 106, 108, 110, 113, 114, 120, 123, 125, 128, 140, 143, 145, 147, 148, 149, 151, 152, 153, 158, 159, 160, 162, 166, 169, 172, 177, 189, 192, 194, 195, 198, 200, 201, 204, 205, 206, 207, 208, 223, 224, 225, 226, 227, 235, 237, 238, 242, 249, 256, 257

Pronatec 67, 68, 71, 72, 73, 74, 76, 77, 78, 79, 80

Q

Qualitativo 29, 130, 136, 185, 201

S

Sinaes 82, 83, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92

T

Trabalho 5, 11, 12, 17, 23, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 49, 54, 55, 59, 60, 62, 64, 65, 67, 68, 69, 72, 76, 78, 80, 93, 95, 96, 98, 99, 100, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 113, 114, 115, 117, 118, 123, 130, 133, 136, 138, 147, 148, 158, 160, 162, 163, 164, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 178, 181, 182, 184, 185, 187, 188, 189, 191, 192, 194, 199, 200, 201, 202, 203, 206, 207, 208, 209, 221, 223, 224, 225, 226, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 236, 247, 251, 252

Trabalho Docente 29, 37, 40, 41, 108, 168, 192, 208

U

Universidade Comunitária 19, 20, 21, 22, 23

V

Verdade 4, 6, 34, 43, 44, 45, 47, 48, 50, 51, 52, 54, 56, 57, 131, 143, 146, 169, 194, 210, 212, 213, 214, 219, 220, 221, 239

CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS 2

www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Atena Editora
Ano 2021

CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

2

www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Atena Editora
Ano 2021